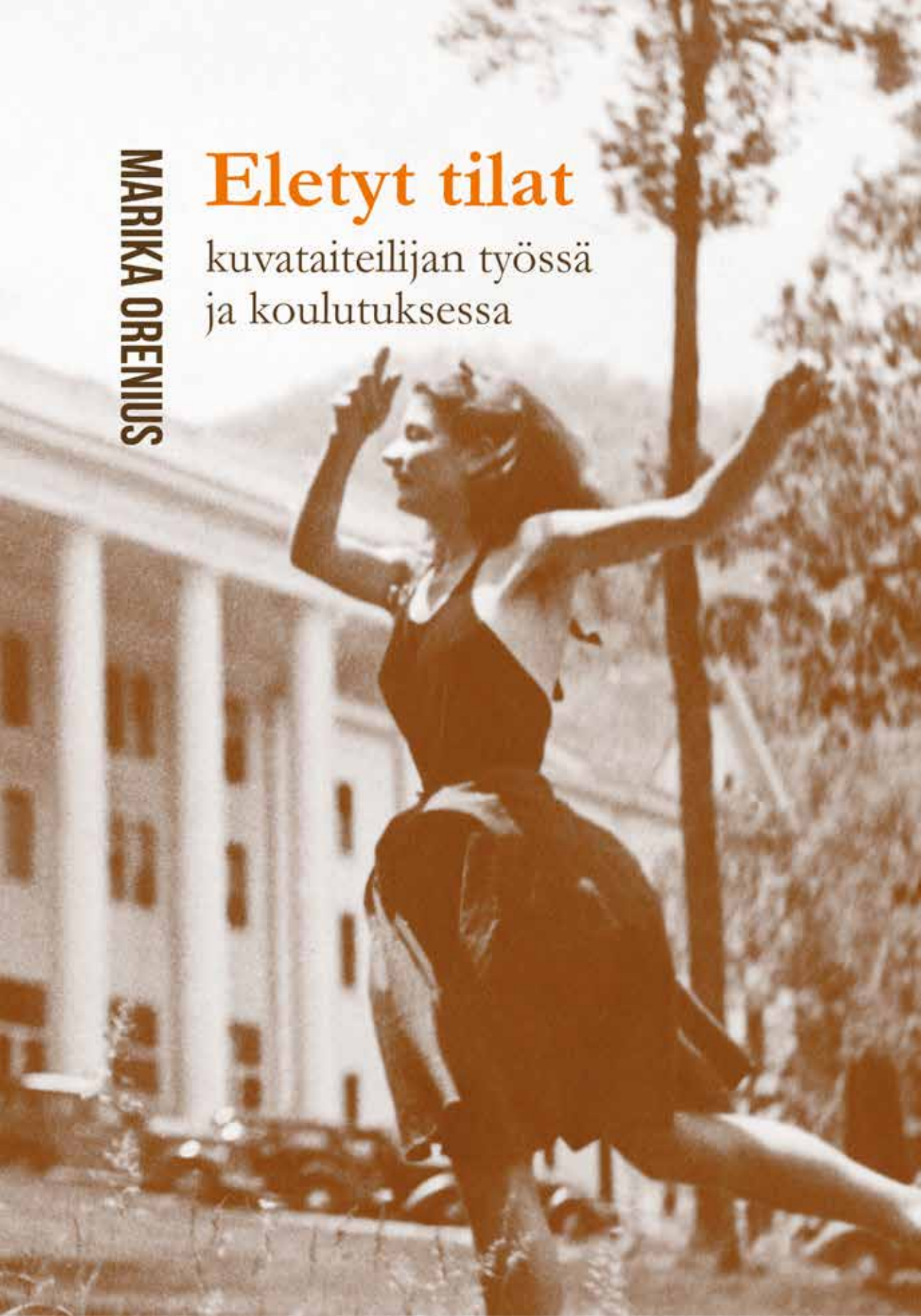


MARIKA ORENIUS

Eletyt tilat

kuvataiteilijan työssä
ja koulutuksessa



Eletyt tilat

kuvataiteilijan työssä
ja koulutuksessa

Vastuuprofessori

Harri Laakso

Ohjaajat

Martta Heikkilä, Tarja Pitkänen-Walter

Esitarkastajat

Hannah Kaihovirta, Jouko Pullinen

Vastaväittäjä

Hannah Kaihovirta

Aalto-yliopiston julkaisusarja**DOCTORAL DISSERTATIONS 1/2019**

Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu
Taiteen laitos

Aalto ARTS Books

Espoo

shop.aalto.fi

© Marika Orenius

Graafinen suunnittelu: Marjut Orenius

Kannen kuvat: Sue Spayth (vas.) ja tuntematon opiskelija Lee Hallin edessä, Blue Ridge Campus, 1938. Sue Spayth Riley Collection. Western Regional Archives, State Archives of North Carolina.

Materiaalit: Scandia 2000 Natural 130 g, Scandia 2000 Natural 300 g

ISBN 978-952-60-8151-9

ISBN 978-952-60-8152-6 (pdf)

ISSN 1799-4934

ISSN 1799-4942 (electronic)

Unigrafia

Helsinki

2019

MARIKA ORENIUS

Eletyt tilat

kuvataiteilijan työssä
ja koulutuksessa

Aalto-yliopiston taiteiden ja
suunnittelun korkeakoulu
Taiteen laitos

Sisällysluettelo

Esipuhe 8

Johdanto 15

Tutkimuksesta 19

Tutkimuskysymykset ja niiden taustalla olevat käsitteet 25

Kuvataiteilijan opinnot yliopistotason koulutuksena 27

I Tilallisuudesta ja aistimellisuudesta taiteellisessa prosessissa ja tutkimuksessa 37

1. Katseen merkityksistä taiteellisessa tutkimuksessani 40

1.1. Nykyhetken kerroksellisuus 41

1.2. Kosketus katseen muunnelmana 45

1.3. Näen itseni näkemässä itseni 48

1.4. Katseen suunnat 51

2. Tilallisuuden merkityksiä taiteellisessa tutkimuksessani 55

2.1. Tilat ja niiden kuvaamisen tavat työskentelyn maisemassa 56

2.2. Tilallisuuden ja ajallisuuden taiteellinen tutkiminen 62

2.3. Taiteilijan eletty epätila 67

2.4. Aukkoisuus taideteoksessa ja sen vastaanotossa 70

2.5. Tilat teoksen esteettisinä ja eettisinä kehyksinä 72

3. Teoksen valmistaminen taiteellisen tutkimisen taustalla 74

3.1. Taideteos tiedostaa fantasian 76

3.2. Luonnostelu ja unohduksen muistiinpanot 78

3.3. Pinnan subjektiivinen luonne 83

II Taiteellinen prosessi opettamisen ja oppimisen rakenteissa 89

4. Miten opettaa kuvataiteilijoita? 89

- 4.1. Opiskelijasta taiteilija-opettajaksi 90
- 4.2. Taiteen oppimisen tila 94
- 4.3. Taiteellinen työ osana opettamista 97

5. Työhuonekeskustelun merkityksistä 100

- 5.1. Aukon tunnistaminen ja prosessin voimaantuminen 101
- 5.2. Suhteiden välissä muutos ja konteksti 105
- 5.3. Jakamisen intersubjektiivisuus ja eläytyminen 110

6. Kuvataiteilijan opintojen yhteyksistä 113

- 6.1. Taiteen opettamisen ja oppimisen suuntautuneisuus ja subjektiivisuus 114
- 6.2. Reflektoimisen merkityksistä opettamisessa ja oppimisessa 120
- 6.3. Oppiminen taide-, koulutus- ja tutkimusyhteisössä 124
- 6.4. Tulkinta, arvioiminen ja niiden merkitys 131
- 6.5. Koulutus filosofiana 137

Yhteenveto 149

- Tutkimuksen aiheesta tutkimuksen tavaksi 149
- Taiteilijan kouluttautuminen opettajaksi 152
- Taiteellisen työn merkityksistä 154
- Jälkiä tulevalle 156

Lähteet 158

Esitarkastetut taiteelliset produktiot 169

Tiivistelmä 170

Abstract 172

Esipuhe

Maalaus on vahvempi kuin minä. Se saa minut tekemään mitä se haluaa, sanoi kerran Pablo Picasso. Minulle taisi väitöstutkimus olla vahvempi kuin minä – se sai minut tekemään mitä se halusi. Tutkimuksen ensimmäisinä vuosina palasin usein kirjoittamaani tutkimussuunnitelmaan, jonka sisältöä tulkitsin aina uudelleen ja uudelleen. Alkuperäiset asiat ja niiden väliset yhteydet kuitenkin vuoro vedoin sumentuivat ja kirkastuivat työskentelyprosessien edetessä. Vaikka otsikko ja tutkimuksen kielikin vaihtuivat, omista teoksistani nousseet aiheet kuten ruumiillisuus ja tila-ajallinen hahmottaminen pysyivät tutkimukseni keskiössä. Näkökulman tarkentaminen osoittautui lopputuloksen kannalta elintärkeäksi ymmärrettyäni, että en ainoastaan kirjoita taiteilijan työstä vaan myös opettajana toimimisesta. Tuolloin vasta näiden kahden asian yhteyden esittäminen rajautui tutkimukseni näkökulmaksi.

Kiitos tämän kirjan valmistumisesta kuuluu ihmisille, jotka ovat ympäröineet minua ja oppilaitoksille, joissa olen opiskellut ja opettanut. Osoitan kiitokseni tutkimuksen vastuuprofessorille Harri Laaksolle, jonka asiantuntijuus taiteellisen tutkimuksen kentällä on valanut rohkeutta taiteelliseen työhöni ja kirjoittamiseeni. Kiitos korjauksista ja pohdintoista loppuunsaattamisvaiheessa väitös-

kirjani esitarkastajalle Jouko Pulliselle ja esitarkastajalle sekä vastaväittelijäksi lupautuneelle Hannah Kaihovirrälle.

Tutkimustani sinnikkäästi ohjanneen Martta Heikkilän vakaat näkemykset ovat palauttaneet tutkimukseni maanpinnalle useita kertoja sukkellettuani akateemisen ja taiteellisen tutkimuksen rihmastoihin. Selityksiä vaativat merkinnät ja korjaukset tekstini laidassa edesauttoivat monien asioiden kuvailua ja selvittämistä. Kiitos ja kumarrus taiteellisen tutkimukseni ohjauksesta, viisaista neuvoista ja opettajan työn pohdinnasta myös Tarja Pitkänen-Walterille, jonka avulla olen pyrkinyt sanallistamaan kuvataiteilijan pedagogiikan kysymyksiä. Arvostan molempien ohjaajieni kanssa syntynyttä ystävyyttä ja lämmintä huumoria – tapaamisemme taiteellisten prosessien äärellä ovat olleet antoisia ja avaavia niin opiskelijana kuin opettajakolleganakin.

Väitöstutkimukseni kanssa samanaikaisesti sain päätökseen Taideyliopiston taidealojen yliopistopedagogiset opinnot. Kiitän vastuuopettajaa Heli Kauppista antoisasta yliopistopedagogiikan opetuksesta ja erityiskiitos käsikirjoitukseni kommentoinnista, joka selkeytti väitöskirjan rakennetta ja taiteellisen työn painotusta tutkimuksen rakenteessa. Esitän kiitokseni Aalto-yliopistossa aloittamieni yliopistopedagogisten opintojen vastuuopettajalle Kari Nuutiselle ja vastuuopettajalle sekä *Tulevan tuntumassa* -kirjan toimittaneelle Teija Löytöselle. Kiitos myös kaikki yliopistopedagogisten opintojen muut opettajat ja kanssaopiskelijat opettamisen käytäntöjen jakamisesta ja leppoisista lähiopetuspäivistä.

Tutkimuksen matkaan lähdettyäni sain paljon vertaistukea kanssaopiskelijoiltani Aalto-yliopiston taiteen laitoksen tohtoriopiskelijoilta – kiitos ihanat kanssa-matkustajat. Opettajien ja professoreiden tuki on ollut tutkimuksen etenemisen kannalta ensiarvoisen tärkeää – kiitos Mira Kallio-Tavin, Reijo Kupiainen, Taina Rajanti, Max Ryytänen, Veli-Matti Saarinen ja Juha Varto taiteellisen tutkimuksen aalloissa luotsaamisesta Aalto-yliopiston taiteen laitoksella. Kaikilta teiltä sain arvokkaita kommentteja ja patistusta ajattelemaan itse. Kiitos tutkimukselleni tärkeistä huomioista ja viisaista sanoista taiteellisten produktioideni esitarkastajat Leevi Haapala, Petri Kaverma ja Liisa Roberts. Esitarkastuksen lisäksi kiitän Maiju Loukolaa runsaasta ja kannustavasta kommentoinnista taiteellisen tutkimuksen verkkojulkaisussa *Ruukku*. Kiitän myös Sami van Ingeniä ekspositioni kommentoinnista ja opettajan työn pohdinnoista.

Kiitän kaikkia muita tutkija- ja taiteilija-opettajakollegoitani yhteisistä taide- ja opetusprojekteista. Kiitos kriittisen pedagogiikan pohdinnoista Frank Brümmel, Jenni Haili, Minna Heikinaho, Lea Kantonen, Tuija Kokkonen, Markus Kontinen, Anna-Kaisa Rastenber, Elina Saloranta, Anita Seppä, Minna Suoniemi, Riikka Stewen, Päivi Takala, Taneli Tuovinen ja Johanna Vakkari. Kiitos myös Stig Baumgartnerille ja kaikille taiteilija-opettajille viimeisten vuosien yhteistyöstä Kuvataideakatemia ensimmäisen vuosikurssin opetustyössä, jossa olen oppinut paljon näkemyksiemme erilaisuudesta ja yhteneväisyydestä. Olen kiittollinen Aalto-yliopiston ja Kuvataideakatemia henkilökunnalle ja erityisesti amanuensseille, jotka mahdollistavat meidän opettajien päivittäisen työn. Kiitos opetuksen ja oppimisen pohdinnoista myös haastatellut opiskelijat Venla Helenius ja Iiri Poteri. Kiitos kaikki muut opiskelijat, joita olen tavannut – toivottavasti tavataan jatkossakin. Näiden vuosien aikana ymmärsin, että taiteellinen työ on taiteellista toimijuutta, johon liittyy vahvasti tulevien taiteilijoiden opettaminen.

Tutkimuksen kirjoittaminen taiteellisen työn ohella oli nautinnollista ja haastavaa. Näiden kahden alueen tasapainottelu on näkynyt tuotoksissani – toisinaan tekstini muuttui poeettisemmaksi ja taideteos tiedollisemmaksi tai sama tapahtui päinvastoin. Ympäristön muutokset henkilökohtaisella ja yhteiskunnallisella tasolla, äidiksi kasvamisesta kiihtyvien ekokatastrofien ja pakolaiskriisien seuraamiseen, vaikuttivat teoksieni valmistamiseen. Taiteellinen työskentelyni ei siis tapahdu laboratoriomaisessa tyhjiössä vaan herkässä peilautumissuhteessa kokemusmaailmani kanssa. Kolmen taiteellisen produktion kautta tutkimus pyrki uomiinsa ja ulos niistä. Kiitos näyttelyiden mahdollistamisesta Galleria Lapinlahti, Taidesalonki ja Porigina. Kiitän erityisesti näihin produktioihin osallistuneita esiintyjiä, kuvaajia, äänien suunnittelijoita ja editointiin osallistuneita. Taiteellisen tutkimukseni ensimmäisen vuoden aikana valmistin näyttelyn *Kosketus on katseen muunnelmä*, jossa päätyönä oli videoinstallaatio *Domestic disorder* (2012). Tämän näyttelyn jälkeen työstin uusia työskentelytapoja teoksessa *Sillä se on tässä* (2012). Nämä edellä mainitut teokset eroavat toisistaan monella tapaa, sillä ensimmäistä teoksessa ”proto-narratiivin” rakentaminen tuotti eheän kokonaisuuden (ainakin itselleni). Seuraavassa produktiossa teos rakentui teoksen tekemisen hetkestä eli kirjoitin käsikirjoitusta samanaikaisesti videoteoksen valmistumisen kanssa. Tuloksena olikin tilakokemuksiin ja vieraannuttamisen metodeihin pohjaava videoinstallaatio, jota itsekin oudoksuin pitkään. Kolmas videoinstallaatio *Parousia* (2016) valmistui kolmen vuoden aikana, jolloin heijastelin työskentelyäni ja olemassaoloani taiteilijana, opettajana ja tutkijana.

Olen onnellinen siitä, että tiiviit väitöstutkimusvuodet ovat nyt ohi. Ystäväni ja läheiseni ovat uupumatta jaksaneet (tai ainakaan sitä näyttämättä) kuunnella katkenneita lauseitani ja epäselviä ajatuksiani. Kiitän ystäviäni Laura Joutsia ja Liisa Kantasta rohkaisevista sanoista ja huumorista, jotka ovat kannatelleet avuttomuuden hetkillä. Kiitän taiteilija-opettajaa Pia Euroa opettajan työn pohdintoista, syvää luotaavista keskusteluista ja lenkeistä tuulessa ja tuiskussa. Olen kiitollinen myös toiselle taiteilijalle, kanssakulkijalle ja läheiselle ystävälleni Inka Niemiselle, jonka avulla ikävät ja hankalat asiat (niiden paisuttelun jälkeen) palaavat aina mittasuhteisiinsa. Kiitos rakkaille siskoilleni Jonnalle ja Marjutille menetyksien ja onnistumisien jakamisesta – kiitos, että olette. Erityiskiitos Marjut Oreniukselle ammattitaitoisesta ja luovasta työkumppanuudesta kirjan ulkoasun parissa ja ”gourmet” lounaista Sorvaajankadulla.

Och sist men inte minst, tack för allt stöd min käraste Jesper och våran son Artur. Ni båda har varit på många sätt med i mina konstprojekt, och ni är alltid med i mitt hjärta. Det har redan varit en lång resa och det finns många resor till, att uppleva tillsammans – tusen tack än så länge...

Lämmin kiitos tutkimuksen ja taiteellisten produktioiden rahoituksesta ja mahdollistamisesta Aalto yliopisto, Alfred Kordelinin säätiö, AVEK, Eduskuntatalo, Taideyliopisto, Taiteen edistämiskeskus, VISEK.



Johdanto

Tutkin väitöskirjassani taiteellisen työskentelyn ja kuvataiteilijaksi kehittymisen yhteyttä. Tarkastelen sitä, kuinka taiteilijana toimiminen muodostaa pohjan opettajan työhön akateemisessa kuvataiteilijan koulutuksessa. Tarkasteluni kohdistuu erityisesti siihen, miten taiteilijan työ on osa taideopiskelijoiden opettamista, ohjaamista ja oppimista. Tavoitteena on myös sanallistaa taiteellisia työskentelyprosesseja ja tuoda esiin opettajan ja opiskelijan välisen keskustelun osuus kuvataiteilijan opinnoissa. Väitän, että kuvataiteilijan koulutuksen tärkein muoto on opettajan ja opiskelijan välinen työhuonekeskustelu. Teoksessa tai teosten äärellä syntyvän välitilan luominen ja jakaminen ovat taiteilijoiden opetuksessa erityisen merkityksellisiä.

Tutkimukseni metodeja ovat ilmiöiden ja havaintojen reflektointi ja opettajien ja opiskelijoiden kanssa tehdyt haastattelut ja keskustelut. Teoreettisia viitekehyksiäni ovat taidepedagogiikka, fenomenologia ja poststrukturalistinen filosofia sekä paikoin psykoanalyttiset käsitteet. Kirjallisen osan lisäksi tohtorintutkintooni kuuluu kolme esitarkastettua taiteellista produktiota, jotka esitettiin gallerianäyttelyissä videoinstallaatioina: *Domestic disorder* (2012), *Sillä se on tässä* (2012) ja *Parousia* (2016). Taideteosten tekeminen osana tutkimusta vahvisti kokemustani taiteellisen työn merkityksestä osana opettajan työtäni, jossa on siedettävä epävarmuutta ja muutosta yhtä lailla kuin taiteellisessa tutkimuksessakin. Kuvataiteellisen työn osuutta opettamistyöni kehittymiseen tarkastelen myös kolmannelta, tutkijan näkökulmasta. Tämä näkökulma tuottaa narratiivisen ja autoetnografisen piirteen tutkimukseeni.

Aloittaessani taiteellisen tutkimuksen vuonna 2011 havaitsin jo pitkään tehneeni tutkimusta. Teoksillani olin pyrkinyt välittämään kokemuksia, jotka liittyivät tunteisiin, aistihavaintoihin ja ympäröivään todellisuuteen. Taiteellisen tutkimuksen kautta aloin pohtia tulevien taiteilijoiden opettamista ja kaikkea, minkä katsoin kuuluvaksi opettajan työhöni. Olin toiminut yliopistotasoisien taidekurssien suunnittelijana ja opettajana sekä kirjoittamisen ja itsenäisen työskentelyn ohjaajana jo reilut kymmenen vuotta ennen kuin aloin tutkia opettajan työtäni. Pohtiessani opettamisen luonnetta ymmärsin opettajana toimimisen

elämäni eri tilanteissa ja ajanjaksoina osaksi taiteellista toimintaa. Taiteellinen toiminta sisältää taideteosten valmistamisen lisäksi muitakin töitä, useimmiten niitä, joista taiteilija saa elantonsa.¹ Tutkimustani muovanneet ajatukset lähtivät liikkeelle kahvipöytäkeskusteluista ja opetuksen suunnittelun lomassa kuulemistani opettajien kokemuksista.²

Systemaattisemmin lähestyin taiteilijan koulutukseen liittyviä kysymyksiä taidealojen yliopistopedagogisissa opinnoissani, joihin osallistuin vuosina 2011–2013.³ Opinnot käynnistivät taiteellisesta työskentelystä syntyvän opettajaksi kehittymisen ja kehittämisen syvällisemmän tarkastelun.⁴ Tulini tietoisemmaksi taidepedagogiikasta sekä opettamisen, oppimisen, pedagogiikan, ohjaamisen ja kehittymisen kysymyksistä. Taideyliopistopedagogiikka avasi silmäni myös taideopintojen eroille eri taiteenaloilla ja uusille kysymyksille siitä, kuinka taiteilija-opettajan oma taiteellinen työ on osa hänen opetustaan.

Toinen tutkimustani innoittanut tekijä juontuu 2000-luvulla aktualisoituneesta kysymyksestä: mitä taiteilijoille opetetaan ja mitä heille tulisi opettaa? Kuvataiteelta vaaditaan uudenlaista suuntautumista ja rajuimmillaan muodonmuutosta, jossa sosiaalinen ja yhteiskunnallinen suuntautuminen ovat osa teoksen merkitystä. Merkityksenanto on laaja kysymys, joka koskettaa kuvataiteen määrittelyä, taiteilijan koulutusta ja taiteilijan yhteiskunnallista tehtävää. Tutkimukseni taustalla on ollut kasvava huoli taiteelle ja samalla taiteilijan koulutukselle annetuista välillisistä tehtävistä.

Länsimaisen taiteen opettamisen traditiossa on aina tapahtunut muutoksia akatemioiden alusta eli myöhäiskeskialjalta lähtien. Taide ”keksittiin” uudelleen

1 Taiteellisen työskentelyn lisäksi olen toiminut opettajan työssä eritasoisissa taiteen oppilaitoksissa. Aloitin lasten ja nuorten kuvataidekoulussa Annantalossa harjoittelijana ja sijaisena samanaikaisesti kuin tein omia opintojani Kuvataideakatemiassa 1990-luvun alussa. Toimin assistenttina ja tuntiopettajana tila-aikataiteissa päättäessäni opintoja samaisella opetusalueella 1990-luvun lopussa. Asuessani Göteborgissa toimin opettajana Konsthögskolan Valandin (nykyinen Akademien Valand) kansainvälisessä maisteriohjelmassa 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä. Suomeen palaamisen syykin asuttuani pitkään Ruotsissa oli opettajan työ, liikkuvan kuvan lehtorin sijaisuus, Kuvataideakatemiassa 2010. Taiteen tohtorin opintojen myötä Aalto-yliopistossa vuodesta 2011 lähtien olen pitänyt myös kurssimuotoista opetusta kansainvälisessä maisteriohjelmassa Visual Cultures, Curating and Contemporary Art (ViCCA).

2 Toimin taidepedagogiikan lehtorin suunnittelutehtävässä Taideyliopiston Kuvataideakatemiassa syksyllä 2016. Kartoituksessa selvisi se, että opettajien mukaan taiteilijoiden opettaminen on haastavaa, sillä opettaja on usein yksin työnsä kanssa. Opettajilla ei ole tarkkoja ja yhdenmukaisia työaikoja, joten niiden väleissä ei synny yhteisiä taukoja ja luonnollista ajatusten vaihtoa.

3 Taidealojen yliopistopedagoginen koulutus järjestettiin Aalto-yliopistossa yhteistyössä Kuvataideakatemian, Teatterikorkeakoulun ja Sibelius-Akatemian kanssa.

4 Taideyliopistopedagogisissa koulutuksissa opintojakso vuosina 2017–2018.

1700-luvulla, jolloin taiteilijan nimikkeeseen yhdistettiin eri ammattikuntiin kuuluneet maalarit, kuvanveistäjät ja arkkitehdit. Tämän jälkeen kuvataide (*les beaux-arts*) eriytyi omaksi alueekseen, joka kuitenkin säilyi arkkitehtuurin opetuksen rinnalla erityisesti piirustuksen opettamisessa. Taiteen opetus on siis kokenut suuria sisäisiä muutoksia useita kertoja mestari-oppipoika-asetelmasta ja Italian renessanssista 1800-luvun taide- ja käsityöalojen opetukseen sekä 1900-luvun modernismin ja postmodernismin tuomiin muutoksiin, taiteen arvokäsitysten murtumisiin ja uusien materialististen ja kontekstisidonnaisten taidekäsityksien muodostumiseen. Silti 1900-luvun loppupuolen ja 2000-luvun muutoksia pidetään rajumpina kuin ehkä aikaisempia muutoksia taiteen koulutuksen historiassa, sillä kun talouden ja kulttuurin käsitykset muovaavat taiteen tehtävää, arvoa ja käsitystä, ovat mukana myös teknologiset haasteet, joihin taidekoulutuksen edellytetään vastaavan.⁵

Nykyiseen 2000-luvun taiteenalojen yhdistymiseen taideyliopistoiksi ovat vaikuttaneet paljon jo 1960-luvulla alkaneet taidekentän liikehdinnät ja uudet muodot taiteen tekemisessä. Esimerkiksi Fluxus-ryhmä yhdisti kuvataiteeseen musiikin, kirjallisuuden, kaupunkisuunnittelun, arkkitehtuurin ja muotoilun. Eri taidemuotojen risteymissä syntyy aina uusia alalajeja, mikä kuvaa myös sitä, että hyvinkin erilaiset taiteen muodot ja taiteen alat ”ymmärtävät” toisiaan. Samankaltainen yhteisymmärrys on myös nähtävissä taiteilijan koulutuksessa, jossa eri alojen opettajat tekevät yhteisopetusta ja haluavat jakaa omaa alansa tai risteyttää taiteen muotoja toisten alojen kanssa. 2000-luvulla opiskelijan taiteellinen työskentely on useammin monialaista kuin tarkkarajaista. Itsenäisen työskentelyn lisääminen antaa mahdollisuuksia oman opintopolun luomiseen ja eri taidealojen yhdistelyyn.⁶

⁵ Jeroen Chabot (2013, 5) kirjoittaa siitä, kuinka viime vuosikymmeninä länsimaissa taidekoulutuksessa ei ole haluttu mukautua tai kyetty mukautumaan talouden ja kulttuurin todellisuuden muutokseen, jossa akateemisen tutkinnon suorittaneiden on kohdattava uuden teknologian vaatimukset. Niinpä koulutuksesta valmistuneet tuntevat olevansa riittämättömiä kohtaamaan markkinaolosuhteet ja ovat kykenemättömiä toimimaan nopeasti kehittyvän viestinnän alalla. Muut koulutusohjelmat taidekoulutuksen ulkopuolella ovat pystyneet kuroma kiinni tätä kuulua, mutta usein ilman kriittistä näkökulmaa, joka on taideopetuksessa välttämätöntä.

⁶ Taideyliopiston Kuvataideakatemiassa syksyllä 2016 kuvataiteen kandidaatin ja maisterin tutkintovaatimukset ja opetusohjelmat uudistuivat siten, että itsenäistä työskentelyä on lisätty ja temaattisista teoriaopinnoista tuli yksi uusi tutkintovaatimus. Samalla kirjoitusopintoja sekä esittämiskäytäntöjen opetusta on lisätty. Kuvataideakatemian tutkintovaatimukset ja osaamista-voitteet 1.8.2016 alkaen:

http://www.uniarts.fi/sites/default/files/BFA_TUTKINTOVAATIMUKSET_2016.pdf
http://www.uniarts.fi/sites/default/files/MFA_TUTKINTOVAATIMUKSET_2016.pdf

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys ei rajoitu yhteen tieteenalaan, sillä tutkimusta tehdessäni ymmärsin kuvataiteen pedagogiikan alaksi, joka on vasta kehittymässä. Kuvataiteilijoiden koulutuksen ja kehittymisen tutkimiseen ja käsitteellistämiseen olen löytänyt ajattelumalleja taidepedagogian ja nykyfilosofian suuntauksista. Taidepedagogiikan avulla kuvailen, kuinka taiteilijan työssä astumani polut ja harha-askeleet liittyvät toimimiseeni opettajana ja kuinka sovellan taiteellista taitoa ja tietoa käytäntöön. Fenomenologien mukaan subjektiivisuuden perusta on yksilön ja maailman välisessä suhteessa⁷, jota käsitellen uusimmissa taiteellisissa produktiossani. Useiden filosofien mukaan toimijan näkökulma käsittää ainoastaan subjektiivisia arvostelmia.⁸ Taiteilija-opettajan tehtävässä subjektiivisten kokemusten ja oman näkökulman osuus on suuri. Taiteilija-opettajat käyvät omanlaisensa tien opettajaksi ja rakentavat työssään itse pedagogisen lähestymistapansa. Vaikka jokaisen taiteilija-opettajan havaintokyky on rajallinen ja pedagoginen toiminta on yksilöllisen kehittymisen tulosta, oppilaitoksen ohjeistuksilla pyritään ylittämään henkilökohtaista rajallisuutta.⁹ Tukeutumiseni fenomenologiseen teoriaan johtuneen sen esiyymmärrystä avavasta luonteesta, jonka kautta pyrin kuvailemaan ja ymmärtämään opettajan ja opiskelijan vuorovaikutussuhdetta.

Taiteellisen tutkimukseni metodologia lähestyy samalla fenomenologista tutkimusta, jossa tutkin teoksieni ja kirjoittamisen kautta ilmiöitä tai ilmenevää, joihin fenomenologian alkuperään viittaava kreikan kielen sana *φαινόμενον* viittaa. Fenomenologisen menetelmän mukaisesti rakennan merkityksiä havainnoista, ja tämä onkin keskeinen metodi hahmottaessani yhteyksiä taiteilijan työn ja taiteen opettamisen välillä. Ruumiin fenomenologiaa koskevien käsitysten mukaan tilojen olemassaolon perusta on niiden kokeminen. ”Eletyt tilat” tutkimukseni otsikossa viittaa tilan käsitteen metaforisiin ja fyysisiin merkityksiin. Metaforiset merkitykset syntyvät kokemuksista eletyissä tiloissa ja ihmisten välisissä suhteissa. Fyysiset merkitykset viittaavat taiteilijan ja kuvataiteilijaksi opiskelevan työpaikkaan eli työhuoneeseen. Prosessikuvauksissani ja opettajana toimimisessa ruumiissa koettu tila ja tilanne sekä näiden erilaiset suhteet muo-

7 Fenomenologiassa subjektiiviset aistimukset, ihmisen havainnot ja kokemukset ovat tiedon tuottamisen lähde, jolloin yksilöllinen kokemus korostuu.

8 Subjektiivisuuden ja yksilön näkökulman tutkimuksessa on keskeistä yksilön yksityisen olemisen ja subjektiivisesti koetun tietoisuuden merkitys. <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:subjektiivisuus>.

9 Opiskelijoiden yhdenvertaisuus ja oikeus pätevään opetukseen varmistetaan myös siten, että opettajapersonaalia on useita ja opiskelijalle tarjoutuu mahdollisuus valita ohjaavat opettajat.

dostavat tutkimusmetodini. Tuolloin käsitteellistän sitä, kuinka asiat ilmenevät minulle eletyn ruumiin, koetun tilan ja elettyjen suhteiden kautta. Ranskalaisen filosofin Maurice Merleau-Pontyn (1908–1961) *Phénoménologie de la perception* -kirjassa (1945) ruumiin kokemus johtaa *eletyn ruumiin* käsitteeseen (ranskaksi *corps vécu*, englanniksi *lived body*), joka käsittää ruumiin ja sielun liiton. Merleau-Pontyn fenomenologiset kuvaukset inspiroivat taiteellista työskentelyäni jo kuvataideopintojeni alkuvaiheista lähtien. Yksinkertaiset kuvaukset arkipäiväisistä ilmiöistä, kuten käden liikauttaminen työpöydän ääressä, saivat minut ajattelemaan taiteen tekemisen prosessia.

Fenomenologisessa tarkastelussani korostuu havaitsemisen ja taiteellisen työskentelyn tilallisuus ja ajallisuus. Taiteellinen työ sisältää prosesseja, jotka näen ilmiöinä ja perustana toimimiselleni taiteilijoiden opettajana. Kuvataiteilijan onkin vaikea erottaa taiteilija- ja opettajaminää toisistaan, sillä oma persoonallisuus ja oma taide tulevat osaksi opettamista ja sen tavoitteita. Toisaalta taiteen opettamisessa ei korosteta tavoitteita, epäonnistumista tai onnistumista. Vaikka taideopiskelija on jo osoittanut taiteellista ajattelua ja syvää harrastuneisuutta aloittaessaan yliopisto-opinnot, hänellä on syynsä tulla opiskelemaan ja tarve oppia. Keskeneräisyyden tunnistaminen opiskelijassa muistuttaa opettajaa hänen omien taiteellisten prosessiensa keskeneräisyydestä. Opettaja kohtaa myös opiskelijoita, jotka tietävät enemmän kuin hän, mutta usein opettajalla on enemmän kokemusta ja näin ollen hän tunnistaa keskeneräisyyden. Dialogi kuuluu myös analysoivaan otteeseen, sillä ”hyvä opettaja asettaa peilejä ja hioo niitä kirkkaiksi”.¹⁰ Tutkimukseni on peilien asettelua niin, että kuvassa heijastuu taide tiedon lähteenä niin teoksen prosessoinnissa kuin opettamisessa.

Tutkimuksesta

Tutkimuksessani osoitan, millainen on opettajana ja taiteilijana toimimisen ontologinen luonne sekä kuvailen oppimisen ilmiötä. Samalla kohtaan kysymyksen siitä, miten taiteellista oppimista tulee kuvailla.

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun tanssipedagogiikan professori Eeva Anttila esittää taideopetuksessa oppimisen kokonaisvaltaisen ja holistisen

¹⁰ Veikko Kiljunen (1998, 93) viittaa Ilkka-Juhani Takalo-Eskolan kirjoitukseen ”Fragmentteja puheista 1996–1997”.

ihmiskäsityksen valossa.¹¹ Holistista ihmiskäsitystä tarkastelleen filosofi Lauri Rauhalan (1914–2016) mukaan ihminen on kokonaisuus ja ainutkertainen persoona. Kokonaisvaltainen käsitys edellyttää ihmisen tarkastelua ja ymmärrystä, jossa tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus muodostavat kokonaisuuden ja niillä on keskinäinen riippuvuus- ja voimasuhde.¹² Taiteilija-opettajan kokonaisvaltaisuutta tarkastelen opettajan elämän ja taiteellisen toiminnan ja ajattelun kautta. Rauhalan filosofian tutkimuksen pääkohteet ovat inhimillinen kokemus ja merkityksen ongelma sekä ontologiset lähtökohdat, jotka varmistavat olemassaolon analyysiä.¹³ Situationaalisen oppimiskäsityksen¹⁴ valossa ”tieto voi siis ilmetä tajunnalle passiivisesti, ei-vielä psyykkisesti tiedostuvasti”, kuten Maija Lehtovaara (1996, 90) kirjoittaa tiedostamattoman merkityksestä oppimisessa. Taiteellisessa työskentelyssä kuten muussakin työskentelyssä on vaihteita, jolloin ollaan tiedollisen ja sanallisen käsittämisen ulkopuolella, *ei-tietämisen* vaiheessa. Pyrin kuvailemaan taideteosta, taiteen tekemistä ja teoksen äärellä keskustelua oppimisen paikkana, jota taidekasvatuksen oppimiskäsityksissä ja oppimisen teorioissa ei aina ole huomioitu.

Taiteellisessa työskentelyssä ”aukkoisuus”, jonka liitän ei-tietämiseen, tulee osaksi teoksen valmistamista luonnostaan, sillä usein prosessin työskentelyvaiheet virheineen ja epä tietoisuuksineen muuttavat työskentelyä ja työ etenee, vaikkakin mutkien kautta. Samoin kuin ”aukko” myös ”välitilan” käsite tuntui mahdollistavan usein mahdottomaksi koetun teosten prosessoinnin sanallistamisen. Vaikka termit ovatkin metaforia koetusta tilanteesta, ne käynnistivät minussa kuvataiteilijan opintoihin kuuluvan vuorovaikutuksen pohtimisen. Taiteellisella prosessilla tarkoitan teoksen valmistamisen kehityskulkua, joka alkaa esimerkiksi aistimellisesta kokemuksesta, tunteesta tai ajatuksesta. Se ”jokin” saa liikkeelle reflektoinnin ja toimintojen sarjan ja päättyy, kun teos on lopullisessa muodossaan. Tutkimuksessani korostan siis yksilöllisen ja empiirisen tiedon syntymistä kuvataiteilijan opinnoissa. Tiedon tulkinnessa tekijän

11 Eeva Anttilan (2017, luku 4) mukaan humanistisen psykologian ja oppimisen ilmiön filosofinen pohdinta ovat olleet oppimisen tutkimuksen marginaalissa.

12 Soile Niiniskorpi (2009, 25–26) tarkastelee väitöskirjatutkimuksessaan taiteen tekemisen, kokemisen ja käsitteellistämisen kysymyksiä Lauri Rauhalan mallin mukaan.

13 Heli Kauppila (2017, luku 4.4) selvittää Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen mallia, joka soveltaa ja kehittää Edmund Husserlin fenomenologiaa ja Martin Heideggerin (1889–1976) eksistenssifilosofiaa. Rauhalan mukaan ihmisen olemassaolon kolmijakoisuudessa korostuu olemispuolien keskinäinen kietoutuneisuus.

14 Eeva Anttila (2017, luku 4.5) esittelee situationaalisen oppimiskäsityksen, joka perustuu holistiseen ihmiskäsitykseen.

suhde situaatioon eli elämäntilanteeseen tulee osaksi itse tiedon merkitystä. Situaatio on siis ontologisesti osa ihmistä, kuten fenomenologisesti ihminen on osa maailmaa.¹⁵ Jokainen situaatio muodostuu hyvin monenlaisista tekijöistä, jotka luovat perustan opettamiselle ja oppimiselle (vrt. Rauhala 1983, 33). Fenomenologisesti otan välimatkaa tuntemaani taiteellisen työn ja koulutuksen kysymyksiin ja ilmiöihin tullakseni tietoiseksi siitä, miten ne minulle ilmenevät.

Taiteellisen tutkimukseni maailma on aukkoinen. Taiteilija-opettajan näkökulmastani perustelen aukon merkityksiä suhteessa *elämismaailmaani*. ”Elämismaailma” tarkoittaa merkitysten kokonaisuutta, jossa ihmistä ja ihmisen maailmaa voidaan tarkastella. Kun tutkimuksen lähtökohdat ja piirteet on onnistuttu tuomaan merkitysten todellisuuteen eli tässä tapauksessa elämismaailmaan, kyseessä on laadullinen tutkimus.¹⁶ Tutkimus voi nähdäkseni hyötyä aukkoisuudesta ottaessani aukon osaksi merkitysten muodostusta ja välttääkseni tieteen klassista vaatimusta esittää aukoton selitys, mikä on siirtymässä syrjään myös *klassisessa* tieteellisessä asetelmassa (Varto 2005, 133). Aukon ilmeneminen sanojen ja merkitysten loppuessa mahdollistaa aukkoisuuden tulemisen myös osaksi opettajana toimimista, samoin kuin oppimista, vastaavalla tavalla kuin aukkoisuus esiintyy taiteellisessa työskentelyssä ja sen vastaanotossa. Aukkoisuuden käsitteeseen olen törmännyt myös runoudessa ja psykologisessa tutkimisessa, ja vaikka merkitykset niissä eriävät minun esittämistäni, sana ”aukko” avaa mielikuvia ja ovia herkkiin, tuntemattomiin ja tiedostamattomiin alueisiin, joita elämismaailman tutkiminen sisältää.

Yksilön ja ympäristön suhteen lisäksi näen taideteoksen oppimisen välikappaleena silloin, kun taide on *oppimisen ympäristö*.¹⁷ Taideteos syntyy olemisen ja tekemisen välissä, jolloin teos luo uuden tilan, ympäristön tai todellisuuden. Taideteoksen tekeminen on ulos itsestä kohti vierasta otettu askel, jota motivoi halu liikkua kohti rajoja. Rajojen tavoittelussa tulee vastaan rajojen myöntäminen,

¹⁵ Maija Lehtovaaran (1996, 97–98) situaation käsite perustuu Lauri Rauhalan ajatukseen yksilön situaation yksilöllisyydestä ja ainutkertaisuudesta.

¹⁶ Juha Varto (1992) kirjoittaa siitä, kuinka ihmistieteiden laadullinen tutkimus on oikeutettua muiden tietoteoreettisten suuntauksien tavoin. Laadulliselle tutkimukselle on keskeistä ilmiöiden ymmärtäminen, merkitysten muodostaminen ja tulkitseminen. Varton mukaan jokainen tutkimus edellyttää oman metodologiansa muodostamisen, sillä jokainen tutkimus on aiheeltaan ja muodoltaan ainutkertainen.

¹⁷ Päivi Venäläisen (2008, 52–60) mukaan taidekokemus voi olla oppimiskokemus, mitä voidaan havainnollistaa didaktisen kolmion avulla. Didaktisessa kolmiossa opettajalla on suhde opetettavaan asiaan ja opiskelijaan. Pedagoginen suhde syntyy opiskelijan toiminnasta ja se on inhimillinen vuorovaikutussuhde, didaktinen suhde puolestaan muodostuu opettajan ohjauksesta ja oppimista edistävästä toiminnasta (Venäläinen 2008, 56).

joka voi näkyä oman taiteellisen työskentelynsä oppimisessa ja sen suhteessa vapaan taiteen kysymykseen. Vapaan taiteen määrittely sisältää ajatuksen, että vielä ei voida tietää tai osata määritellä sitä, mitä opetetaan, sillä opetettava asia joko on vasta muotoutumassa tai sitä tarkastellaan osana muutosta. Taiteellinen tutkimus puolestaan on vaikuttanut taiteelliseen työskentelyyni synnyttämällä eron aikaisempaan ja uuteen tapaani työskennellä. Syvennyin työskentelyssäni enemmän kysymykseen ”miten” kuin ”mitä”. Muutoksen aiheuttamaa liikettä tutkin konkreettisesti esimerkiksi kuvatessani viimeisimmän videoteokseni *Parousia* (2016) osittain fyysisessä liikkeessä, jolloin en valinnut kuvattavaa kohdetta. Teosta tehdessäni reflektoin tekemisen tapaani. Toisin sanoen taideteoksesta tuli tutkimukseni taiteellisen produktion ohjaaja ja sen sisältö. Nämä huomioit auttoivat ymmärtämään omaa oppimiskokemustani sekä ajattelemaan opiskelijoiden erilaisia oppimisen prosesseja. Taide ja taiteen opiskelu ovat oman paikan löytämistä ja tekemisen reflektointia, jolloin tarkentuvat tapahtuman paikka ja aika sekä itse tekemisen hetki. Tämä tekemisen tavan purkaminen, englanniksi unlearning, voi johtaa pois opitusta, mitä koulutuksen filosofiaan erikoistunut tutkija ja professori John Baldacchino kutsuu ”ulosmenon pedagogiikaksi” (*exit pedagogy*).¹⁸

Tutkimustapaukseni muodostuu kokemuksistani opettamisesta eri oppilaitoksissa ja taiteellisesta työstäni. Kokemukseni ja tietämykseni ovat kertyneet opiskelu- ja opetuskokemuksistani pääasiassa kuvataiteen koulutusta antavissa oppilaitoksissa Helsingissä Kuvataideakatemiassa¹⁹ ja *Aalto-yliopiston* taiteiden ja suunnittelun korkeakoulussa²⁰ sekä Göteborgissa Konsthögskolan Vandalissa. Tutkimusmenetelmäni on osittain kuvailevaa ja selittävää, sillä olen aloittanut tutkimukseni tekemisen tietämättä, mitä saan tulokseksi ja miten selvitan sitä, mistä taiteellisen työskentelyn yhteys opettajana toimimiseen muodostuu. Tutki-

18 John Baldacchinon (2012, 2009) ajattelussa taiteen avulla paikannamme itsemme ja opimme siitä, mitä teemme, tai siitä, mitä meillä on.

19 Kuvataideakatemia liittyi Taideyliopiston osaksi vuonna 2013. Kuvataideakatemia tuli korkeakouluksi vuonna 1993 ja yliopistoksi vuonna 1998. Kuvataideakatemia sai alkunsa Ateneum-rakennuksessa toimineesta Suomen Taideyhdistyksen piirustuskoulusta vuonna 1848. Kuvataideakatemia historian voi lukea lisää osoitteesta <http://www.lahteilla.fi/styp/>.

20 Aalto-yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu yhdisti vuonna 2012 arkkitehtuurin laitoksen Aalto-yliopiston Taideteolliseen korkeakouluun, joka sai alkunsa Ateneum-rakennuksessa toimineesta Veistokoulusta vuonna 1871. Aalto-yliopiston historiasta voi lukea lisää osoitteesta <http://www.aalto.fi/fi/taiteiden-ja-suunnittelun-kekeakoulu>.



Ylhäältä



Kuva 1.
Kuvataideakatemian
päärakennus vuoteen
2004 asti Helsingissä



Kuva 2.
École Nationale
Supérieure des Beaux-
Arts Pariisissa



Kuva 3.
Akademin Valand
(Konsthögskolan
Valand vuoteen 2012
asti) Göteborgissa

Kuva 4.
Arabian
keramiikkatehdas
(Aalto-yliopiston
taiteiden ja suunnittelun
korkeakoulu vuoteen
2018 asti) Helsingissä



Kuva 5. Taideyliopiston Kuvataideakatemia syksyn 2018 ykkösvuosisukurssilaisia piirtämässä havaintotehtävää silmät suljettuina.

mukseeni tekemieni haastatteluiden analyysimenetelmällä²¹ on fenomenografisen tutkimuksen piirteitä. Tulkitsen ja eläydyn tutkimushenkilön eli haastateltavien opettajien ja opiskelijoiden tilanteisiin ja käytän siis tulkitsevaa analyysia.²²

Taiteellisen työskentelyn ja taiteen opettamisen kysymyksiin sovellan taiteellisen tutkimuksen keinoja. Tekstini tyyli vaihtelee omaelämäkerrallisesta pohtivaan tarkasteluun ja hakee näin persoonallista tapaa tehdä tutkimusta. Tutkimuksen rakenteessa ja aineiston luonteessa käy esiin fenomenologinen metodi, sillä kokemuksen tarkastelu on sen keskipisteessä. Ensimmäisen osan taideteoksien tekoprosessien kuvailulla pyrin lisäämään taiteen ymmärrystä ja osoittamaan taiteen arvon laadullisessa tutkimuksessa. Toisessa osassa tuon esiin

²¹ Sirkka Ahosen (1994, 114–117) teos kuvaa fenomenografista tutkimusta laadullisena tutkimuksena. Fenomenografia-nimessä yhdistyvät sanat ”ilmiö” (*fainomenon*) ja ”kuvata” (*grafein*). Fenomenografiassa on keskeistä ihmisen kokemus ilmiöstä, josta hän ajattelun myötä muodostaa käsityksensä.

²² Soile Niiniskorven (2009, 55–56) mukaan tulkitsevassa analyysissa tutkija eläytyy tutkimushenkilön tilanteeseen ja sitä kautta tavoittaa henkilön tarkoituksen ja hänen ilmaisunsa merkityksen.

taiteen suhteen opettamiseen ja oppimiseen haastattelujen avulla ja heijastan näitä suhteita kasvatusfilosofian teoriaan. Järjestyksen, jossa taiteellinen työ esitetään ensin, olen valinnut tarkoituksellisesti, jotta taiteellisen työn asema korostuisi tutkimuksessa. Tämä järjestys osoittaa myös sen, että tutkimuksen tekijä on kuvataiteilija.

Tutkimuksessani esiintyy ristiriitaisia päätelmiä. Kuvataiteellisen työskentelyn paradoksaalisuus näkyy teoksen valmistamisessa. Tekijä tasapainottelee varmuuden ja epäilyksen tunteiden välillä, jolloin jokainen muutos vaikuttaa teoksen rakentumiseen tai edesauttaa sen mahdollista purkautumista. Ristiriitaisuutta koen videokuvaamisessa. Siinä etsin välitiloja, joilla ei ole fyysistä muotoa ja jotka siten ovat mahdottomia kuvata. Myös opetustapahtuman tarkastelussa ja sanallistamisessa yritykseni ovat vieneet mahdollisen ja mahdottoman rajalle.

Tutkimuskysymykset ja niiden taustalla olevat käsitteet

Tutkimuskysymykseni koskee sitä, miten kuvataiteilijan työni on johtanut opettamiseeni yliopistotasoisessa kuvataiteilijan koulutuksessa. Kysymystä pohdin ensimmäisessä luvussa taiteilijana ja toisessa luvussa taiteilija-opettajana. Vastaan kysymykseeni kuvailemalla taiteellista työtäni sekä oppimisen ja opettamisen prosesseja, joihin aistit, olosuhteet, historia, oletukset, ruumiintilat ja tarpeet vaikuttavat yhdessä. Tutkimuskysymykseeni vastaaminen tuottaa myös uusia kysymyksiä, joiden vuoksi taiteelliseen tutkimukseeni sisältyy hermeneuttinen piirre. Väitän, että opiskelijan taiteelliset prosessit ja niiden ohjaajana toimivan opettajan oma taiteellinen työskentely ja oppilaitoksen ohjeistukset luovat pohjan kuvataiteilijoiden opettamiselle. Siksi taideteoksen valmistaminen ja taideteoksen äärellä tapahtuva opettajan ja opiskelijan kohtaaminen mahdollistavat tiedon muodostumisen kuvataiteilijan koulutuksessa. Molempiin toimintoihin, tuotetaan eli taiteelliseen työskentelyyn ja tulkintaan eli katsomiseen, vaikuttavat opiskelijan ja taiteilija-opettajan persoonat.

Selvennän käyttämiäni käsitteitä seuraavasti:

Opettamisessa on kyse toisen näkemisestä ja samalla itsensä näkemisestä siitä perspektiivistä käsin, joka syntyy opettajan ja opiskelijan kohdatessa. Opettaja toimii peilinä tai heijastelee opiskelijan työtä. Opettamiseen ei ole olemassa valmista kaavaa, vaan kyse on keskeneräisyydestä, epävarmasta ja jatkuvasta muutoksesta. Toisinaan opettaminen on luonnostelua, tilatto-

mien tilojen, epätilojen ja välitilojen hyväksymistä. Käytäntöön perustuvien kurssien, kuten tietyn tekniikan, materiaalin tai teorian tuntemusta, voidaan opettaa klassisesti jakamalla taitoa ja tietoa. Kuvataiteessa syntyy myös jatkuvasti uusia tekniikoita ja materiaaleja sekä teorioita. Kuvataideakatemiassa opetetaan suhdetta traditioon, vaikka siitä samanaikaisesti erkaannutaan, sillä taide määrittyy jatkuvasti uudelleen teosten ja tekijöiden kautta.²³

Kuvataiteilijan oppimisessa ei ole kyse siitä, mitä opitaan vaan miten opitaan. Taidon ja tiedon käsitteet yhdistyvät, jolloin muodostuu se, mitä kutsun ”henkilökohtaiseksi taitotiedoksi” (Polanyi 1958). Se saattaa perustua kokemukseen ja se on luonteeltaan ruumiillista, jolloin sen jakaminen on vaikeaa, samoin kuin värien sekoittamisen taitotieto. Kirjallisesti sekoittamista ei voi selittää, mutta oppiminen vaatii kokeilua, löytämistä ja toteuttamista henkilökohtaisesti.

Taidepedagogiikka perustelee taiteen oppimisen ja opettamisen ilmiöitä sekä luo ja arvioi taiteellisen toiminnan merkityksiä. Taidepedagogiikka teoretisoi taiteellista tietoa ja reflektoi sen läheisintä tieteenalaa taidekasvatusta, josta se on johdettu.²⁴ Taidepedagogiikka tiedonalana on vasta kehitymässä ja muuntuu sosiaalisen todellisuuden ja taiteellisen toiminnan käsitysten mukana. **Kuvataidepedagogiikan** ymmärrän kuvataidekasvatuksesta eriytyväksi tiedonalaksi, joka sitoutuu vapaan taiteen käsitykseen siinä mielessä, että kuvataiteen kieli ja merkitykset eivät ole kanonisoitavissa ”jo tiedetyiksi” asioiksi. Koska subjektiivinen kokeminen ja merkityksen muodostus ovat luonteeltaan muuttuvia, on myös kuvataiteilijan oppimisessa merkityksellistä keskeneräisyyden ja epävarmuuden hyväksyminen. Kuvataiteen erityiskysymykset liittyvät nähdäkseni taideteoksen merkitykseen oppimisen prosessissa, kuvataiteilijan koulutuksen tutkimusta muistuttavaan luonteeseen ja kuvataiteilijan ammattikuvan muutoksiin. Kuvataidepedagogiikka sisältää taiteilijan opintojen kriittisen pohdinnan nykykulttuurissa.

Ohjaamisen kysymyksen liitän siihen, kuinka se eroaa opettamisesta. Ohjattaessaan opettaja kiinnittää huomion opiskelijan havaintojen ja huomioiden taustoihin, konteksteihin ja sisältöön. Opiskelijalle oleelliset asiat voivat tulla esille ohjaamisen vuorovaikutustilassa. Opettaminen tähtää opiskelijan oppimiseen, kun taas ohjaaminen auttaa soveltamaan ja käyttämään sitä taitotietoa ja tuntemusta, jota opiskelijalla havaitaan jo olevan.

23 Taideyliopiston Kuvataideakatemian opinto-opas 2017–2018, 65–81.

24 Juha Varton artikkeli ”Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen” (2011, 17–32) asettaa taiteen, taidekasvatuksen ja taidepedagogiikan tiedonalat historialliseen jatkumoon.



Kuva 6. Renesanssiajan taidekoulu vuonna 1544.

Esittämilläni väitteillä ja ajatuksilla en pyri kattamaan koko ammattikuntaa, taiteen opettajina toimivia taiteilijoita, vaan väitöstutkimukseni kohdistuu siihen, kuinka taiteellinen työskenteleminen johtaa opettajan taitoihin. Tutkimukseni tuottaa näkökulman taiteellisen työskentelyn ja taiteilijan koulutuksen välisen yhteyden tutkimiseen.

Kuvataiteilijan opinnot yliopistotason koulutuksena

Kuvataiteilijan koulutus on saanut uusia painotuksia tullessaan yliopistotasoiseksi koulutukseksi.²⁵ Kuvataiteen maisterin tutkinto antaa valmiuksia toimia itsenäisesti ja analyttisesti taiteilijana yhteiskunnassa ja maailmassa sekä hallita syvällisesti taiteellisten välineiden käyttöä.²⁶ Kuvataideakatemian opetussuunnitelman mukaan itsenäistä taiteellista työskentelyn määrää voi opiskelija itse säädellä. Opintopolku voi koostua suurelta osalta taiteellisesta työstä, mutta

²⁵ Bologna-uudistus tuli voimaan vuonna 1999. Sen linjaa on täsmennetty vuosina 2001, 2003, 2005, 2007, 2009 ja 2011. Lisää Bologna-prosessista: <http://www.minedu.fi>.

²⁶ Taideyliopiston Kuvataideakatemian opinto-opas 2017–2018, 61.

tutkintoon vaadittavan opin voi myös koota kursseista ja teoriaopetuksesta itsenäisen taiteellisen työskentelyn lisäksi.²⁷

Taiteen moninaisuuden lisääntyessä nykyaikaisen taiteen kentällä myös kuvataiteilijan koulutuksessa korostuvat taiteen opettamisen erilaiset muodot ja eriytyminen uusiksi osa-alueiksi. Koulutuksen muotoja kehitetään ja muutetaan sisäisesti, opetussuunnitelmien ja strategioiden avulla, ja ulkoisesti ne käyvät läpi nimen- vaihdoksia, lakkautuksia, pilottihankkeita ja uusia liittoutumisia: 2000-luvulla taidekouluja on yhdistetty taideyliopistoiksi. Kaikissa koulutuksissa on syvennetty ja tehostettu teoreettisen ja teknologisen ajattelun osuutta, mikä johtuu yhteiskuntaan heijastuvasta kiihtyvistä teknologisia muutoksista. Taiteen opetusta syvennetään ammatillisiksi käytännöiksi esimerkiksi Aalto-yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulussa, jossa painotetaan tekniikan, taiteen ja talouden välistä monitieteisyyttä.²⁸ Opiskelijat muokkaavat ja kehittävät kuvataiteilijan ammatin kuvaa, joka on jatkuvassa muutoksessa ja vaatii yksilöllistä määrittelyä. Eri taiteenalojen pedagogiikan opinnot vahvistavat taiteellista ajattelua ja edistävät alan opetuksen kehittymistä ja sanallistamista. Aalto-yliopiston taiteen laitoksen kuvataidekasvatuksen opinnot johtavat kuvataiteen opettajan kelpoisuuteen. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa voi myös opiskella kuvataidekasvatusta, ja kuvataiteilijan opinnoissa korostetaan taiteen ja tieteen yhteyttä.²⁹

Taidehistorian professorin Altti Kuusamon (1998) mukaan opetuksellinen ja kasvatuksellinen painotus näkyy taiteilijankoulutuksessa lisääntyneenä teoriaopetuksena, kun diskurssiteoriat ja retoriset kysymykset ovat palanneet taiteen opetukseen 1900-luvun loppupuolella. Taidetta on historiassa opetettu akatemioissa jo 1500-luvun lopulta alkaen, ja muutokset opetuksen muodoissa eivät ole olleet suuria ennen 1900-luvun loppupuolta. Muutokset näkyvät siis sisällön painotuksissa ja opettamisen yksilöitymisessä, jotka eroavat aikaisem-

27 Kuvataideakatemia tutkintovaatimusten ja osaamistavoitteiden (1.8.2016 alkaen) mukaan lähes puolet kuvataiteen kandidaatin tutkinnosta voi suorittaa itsenäisellä taiteellisella työskentelyllä.

28 Aalto-yliopistossa tiede ja taide kohtaavat tekniikan ja talouden. [Http://www.aalto.fi/fi/tutkimus-ja-taide](http://www.aalto.fi/fi/tutkimus-ja-taide).

29 Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnasta ja Aalto-yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulusta valmistuu taiteen kandidaatteja (TaK) ja taiteen maistereita (TaM) sekä taiteen tohtoreita (TaT). Kuvataideakatemiassa vastaavat tutkinnot ovat kuvataiteen kandidaatti (KuK) ja kuvataiteen maisteri (KuM) sekä kuvataiteen tohtori (KuT). Turun taideakatemiassa, Kauppienkatilla ja Imatralla toimivat ammattikorkeakoulut tarjoavat kuvataiteilijakoulutusta, ja niistä valmistuu kuvataiteilijaksi (AMK).

mista vuosisadoista. Nykyaiteilijoiden akateeminen koulutus on palauttanut teoreettisen osaamisen yliopistotasoiseen kuvataiteilijan koulutukseen.

Taiteen instituutioissa kuten museoissa ja taidekouluissa alkoi 2000-luvulla pedagoginen ja tutkimuksellinen liikehdintä, jota kansainvälisesti kutsutaan nimellä *educational turn*³⁰. Elina Heikkilä (2014, 91) määrittelee ”kasvatuksellisen käänteeseen” huomion siirtymiseksi taide-esineestä siihen, mitä tapahtuu ihmisten välillä ja tilassa. Suomalaisessa yhteiskunnassa pedagogisuuden korostaminen eri alueilla näkyy esimerkiksi oppilaitosjohtamisessa, jossa pedagogista asiantunte-
musta ja johtamista kehoitetaan ottamaan käyttöön nykypäivän ja tulevaisuuden kaikissa organisaatioissa (Alava, Halttunen & Risku 2012). Yliopistotason kuva-
taiteilijan koulutus muodostaa kentän tai tilan, jossa yhdistyvät akateemisuus, poliittisuus, taidemaailman toimijat, järjestäytyneet yhdistykset ja erilaiset aatteet. Tällä hetkellä todistamme 2000-luvun kuvataidepedagogiikan muotoutumista kuvataiteilijoiden koulutuksessa.

Etsiessäni suomalaista kuvataiteilijan koulutusta käsittelevää kirjallisuutta löysin taiteen opettajien ja taidekasvattajien esseitä antologioina, kulttuuri-
julkaisuina tai muina yksittäisinä teksteinä osana kasvatustieteitä, estetiikkaa, kulttuuripolitiikka tai taidehistoriaa (Räsänen 2008, Anttila 2011, Heikkilä & Tuovinen 2014, Löytönen 2014). Taiteen opettamisen käytännöistä ja teorioista löytyy kirjallisuutta, mutta Suomen yliopistotasaisen kuvataiteilijan koulutuksen opettajuuden ja taiteellisen työskentelyn yhteydestä ei niinkään ole tehty tutki-
musta. Aalto-yliopistossa valmistunut Soile Niiniskorven tutkimus tarkastelee peruskoulun ja lukion kuvataideopettajien kokemuksia taiteen tekijöinä ja kokijoina. Juuri yliopistotason kuvataiteilijan opintoja käsittelevän kirjallisuuden puute johtunee itse opetettavan asian sidoksesta vapaan taiteen määritelmään ja monien taiteilija-opettajien lyhytkestoisesta sitouttamisesta oppilaitoksiin.

Kuvataiteilijan koulutuksessa on erilaisia opettamisen tapoja. Vaikka ne muo-
toutuvat yksilöllisesti, niin opetussuunnitelma sekä tutkintovaatimukset luovat pohjan ja kehykset opetukselle. Opettajan työhön vaikuttavat oppilaitoksen ohjeistusten lisäksi taiteen ja yhteiskunnan ajankohtaiset kysymykset, joihin vii-
tataan tutkimuksessani. Opetustilanteeseen vaikuttavat niin kahdenkeskisessä työhuonekeskustelussa kuin kurssimuotoisessa ryhmäopetuksessakin opiskelijan taiteellisen kiinnostuksen kohteet ja intensiteetin vaihtelut. Opiskelijan kehitty-
mi-

30 Irit Rogoffin (2008) mukaan museot nähdään kuvittelun kohtaamispaikkoina. Nähdäkseni museo itsessään on sosiaalinen tila, jonka muotoutumiseen taideteosten ja ihmisten välinen liike ja toiminta vaikuttavat.

selle on tärkeää, että opiskelija saavuttaa vastavuoroisia suhteita opettajien kanssa keskusteltaessa sekä erilaisissa yhteistyöproduktioissa. Opettajana ja opiskelijana olen kokenut yhteisen esityksen, julkaisun tai näyttelyn teon erittäin hyödylliseksi oppimiselle sekä näkökulmien kohtaamiselle ja muuttumiselle. Kohtaamisen mahdollistaa opettaja–opiskelija-suhteen antiautoritäärinen luonne, kuitenkin niin, että opettaja tukee oppimista ja opiskelijan on oltava halukas oppimaan.

Taiteidenvälisyys on muovannut niin taiteilija-opettajaa kuin taiteilijakuvaa, sillä monet taiteilija-opettajat ovat kuvataiteen moniosaajia ja ammattilaisia. Kuvataiteilijan koulutuksessa opettavat taiteilijat saattavat myös opettaa monissa eri taiteen oppilaitoksissa, joissa ammatillisia suuntautumisvaihtoehtoja on runsaasti tarjolla. Samalla tavalla myös opiskelijat menevät ristiin näissä eri oppilaitoksissa, sillä perusopintojen jälkeen ylemmän korkeakoulututkinnon voi suorittaa toisessa oppilaitoksessa tai opetusalueessa.

Kuvataiteilijaksi kouluttautuminen voi nykyään sisältää suuremman joukon erilaisia opetusalueita ja sosiaalisen kasvun ympäristöjä kuin koulutuksen keskiaikaisella alkutaipaleellaan. Kuvataideakatemiassa järjestettiin jo omana opiskeluaikanaan erilaisia kursseja, joissa yhteistyö oli vaatimus. Vaikka olisikin nähtävissä jonkinlainen yhteys 1500-luvun lopun yksinäiseen taiteilijaan ja neromyyttiin, jolle teorian tunteminen ja tiedollinen osaaminen olivat tärkeitä, niin taiteilijan ammattikuva on muuttunut. Tuolloin kuvataiteelliseen kehittymiseen liitettiin käsite *disegno*, joka italian kielessä merkitsi piirtämistä ja idean hahmottamista (Kuusamo 1998, 17).³¹

Muutos on myös osa akateemisuuden järjestelmää, mikä mahdollistaa sen, että vanhat ideat ja asiat nousevat uudelleen ajankohtaisiksi (Stewen 1998, 10). Akateemisuus joutui uudelleen arvioitavaksi 1800-luvulla, mikä tapahtui samanaikaisesti kuin modernin ajattelun muotoutuminen yhteiskunnassa ja taiteessa. Tämän jälkeen kuvataiteeseen vaikutti erilaisten koulukuntien syntyminen, mikä historiallisesti ollut osoitus siitä, että kuvataiteen traditiota pyritään uudistamaan ja se liitetään toisiin taiteen aloihin. 1900-luvun alkupuolella omaksutussa saksalaisen Bauhaus-koulukunnan ajattelussa kuvataide toimi taideteollisuuden ja arkkitehtuurin kanssa yhdessä.³² Bauhausilla oli suuri merkitys taiteilijakoulutuksen uudistamiseen, sillä opettajat ilmaisivat pedagogisissa

³¹ Ensimmäinen taideakatemia *Accademia delle Arti del Disegno* perustettiin Giorgio Vasarin (1511–1574) aloitteesta vuonna 1563. Ks. esim. Walsh 2016.

³² Antti Valliuksen (2013) mukaan Bauhaus-koulukunnassa vallitsi kokonaistaideteoksen idea, jossa kuvataidetta käytettiin erityisesti seinämaalauksissa ja yleisesti rakennusten sisätilojen koriste-
telussa.



Kuva 7. Black Mountain College symposium vuonna 1948.

kirjoituksissaan pedagogisia lähtökohtiaan ja opetuksen keskiössä oli tekemällä oppiminen.³³ Kädentaitojen ja toiminnallisuuden liittyvän oppimisen lisäksi kuvataiteessa opitaan jotain syvempää, joka jää sanallistamisen ulkopuolelle, eli sitä, mikä taiteessa on olennaista (Pääjoki 2014, 19). Taiteilijan teokset luovat suhteita ympäristöön ja kiinnittävät tekijän yhteiskuntaan. Toisaalta taide tekee näkyväksi yhteiskunnasta eriyviä ajattelutapoja eli rinnakkaisia todellisuksia. Ideologiset Bauhaus-koulukunnan opettajat ja oppilaat pakenivat natsi-Saksasta Yhdysvaltoihin, kun Bauhaus lakkautettiin vuonna 1933. Lakkauttamista seurasivat Pohjois-Carolinaan perustetun kokeellisen taidekoulun Black Mountain Collegen vireät vuosikymmenet. Eri alojen taiteilijoiden yhteisöllisessä mutta

³³ Tarja Pääjoki (2014, 13–27) esittää 2000-luvun taidekoulutukseen liitettyjä kysymyksiä tradition tai taitojen opettamisesta sekä epäilyjä siitä, kuinka taidetta voidaan opettaa taidehistorioitsijan teoksen James Elkinsin teoksen *Why art cannot be taught* (2001) käsityksiä vasten.

eristyneessä yhteisössä pidettiin ensisijaisena kokonaisvaltaista taiteen tekemistä, joka muodosti taidekoulutuksen perustan. Epähierarkkiset toimintatavat asettivat opiskelijan ja opettajan samalle tasolle.³⁴

Kuvataiteilijan koulutuksen sisältö muuttui Kuvataideakatemiassa 1980-luvun loppupuolella, jolloin materiaaalilähtöisen, audiovisuaalisen ja temaattisen teoriaopetuksen määrää alettiin kasvattaa ja kehittää. Samanaikaisesti kuvataiteilijan koulutuksessa akateemisten traditioiden noudattaminen löystyi, eikä teknisen taidon mestarillisen hallinnan osoitus ollut enää merkittävää. Modernismin jälkeen kuvataiteen opetuksessa on usein päädytty hyvin vapaaseen opetussuunnitelmaan ja pakollisten opetussisältöjen määrää on pyritty vähentämään. Samalla tavalla taiteen opettajan ja opiskelijan suhteessa on nähtävissä selkeä muutos, ja esimerkiksi opettajan arvovallan väheneminen on oleellisesti vaikuttanut myös opetukseen. Akatemioiden historiassa 1800-luvun loppuun saakka opettaja yksinomaan oli mestari (*capo, patron*) ja opiskelija oli oppipoika (*giovane, rapin*) (esim. Kuusamo 1998, 25). Mestarin ja oppipojan välinen suhde oli epäsymmetrinen, vaikka se edellyttikin opettajan ja opiskelijan vuorovaikutusta.

Nykypäivän opettajan ja opiskelijan suhteessa voidaan nähdä piirteitä akatemioiden historiasta esimerkiksi siinä, että kuvataiteilijoiden opinnoissa opettaja on itse myös taiteilija ja tekniikkaa opettava opettaja on opiskelijaa taitavampi ja kokeneempi. Kuvataiteen kentän monimuotoisuus kuitenkin hajottaa historiallista asetelmaa, sillä taiteilijat harvoin ovat vain yhden taidon osajia tai työskentelevät yhdellä ainoalla välineellä, johon opetus perustuu. Opiskelijoita kannustetaan kokeilemaan ja hakemaan uusia kokemuksia muiltakin kuin itselleen läheisiltä taidealoilta.

Miten sitten kokeilevuus ja taiteidenvälisyys saavutetaan nykyisessä kuvataiteilijan yliopistotason koulutuksessa? Vapaus voi myös luoda paineita siihen, kuinka paljon opiskelija pystyy pohtimaan ja yhdistelemään eri taidealojen opetusta. Kuvataiteilijan opinnoissa omaksutaan oman työskentelyn merkitys, jota tuetaan tarjoamalla oma työhuonetila ja työhuonekeskusteluja. Opiskelijan on ratkaistava oman tilan tuomat kysymykset: kuinka onnistua toimimaan vapaasti yhteiskunnassa? Samanaikaisesti myös opettaja ja koulutuksen suunnittelija joutuvat pohtimaan sitä, mihin kuvataiteilija kouluttautuu. Kuinka säilyttää

³⁴ Black Mountain Collegen opiskelijat ja opettajat rakensivat ja ylläpitivät tilaa, jossa he viljelivät ruokansa, tavoitteenaan pitää koulu omavaraisena. <http://www.theartstory.org/movement-black-mountain-college.htm>.

vapaan taiteen traditio, kun rajankäynti on tiukkaa aikana, jolloin taiteen oletetaan muuttuvan yhteiskunnassa yleishyödylliseksi?



Kuva 8. Naisten elävän mallin piirustusluokka yhdysvaltalaisessa taideopiskelijoiden liitossa vuonna 1902.



I

Tilallisuudesta ja aistimellisuudesta taiteellisessa prosessissa ja tutkimuksessa

Esitän tässä luvussa kolmen taiteellisen produktion avulla kolme erilaista väittämää tai uutta yhteyttä, jotka ovat tuloksena taiteellisen työskentelyn tai taideteoksen sanallistamisesta. Taiteellisten opinnäytteideni kuvailussa kertaan myös niitä tapoja, joilla taiteellinen työskentely on yhteydessä opettamiseen. Analysoin taiteellisessa työskentelyssä ilmenevää aukkoa, jossa opettamisen kanssa on yhteistä epävarmuuden tunnistaminen ja kokemuksen eläytyminen sekä jakaminen. Opiskelijan taiteellista prosessia voi havainnoida aistimellisen kokemisen kautta, ja senkin tunnistaminen pohjautuu elettyyn kokemukseen omassa taiteellisessa työskentelyssä, opiskelussa tai tutkimuksessa. Ajallisessa hahmottamisessa keskityn *betkellisyyden* ja tilallisen hahmottamisessa *aukkoisuuden* käsitteellistämiseen. Hetkellisyyden ja aukkoisuuden merkitykset ovat samankaltaiset niin taiteellisessa työskentelyssä kuin kuvataiteilijan koulutuksessakin. Toisinaan taiteellisen työskentelyn tutkimisessa on kyse asioista, jotka jo ”tiedämme”, mutta vasta taideteosten teemojen ja työskentelytapojen rinnastaminen on tehnyt itselläni olevasta tiedosta asian, joka jaetaan eri taiteen alojen opettajille, opiskelijoille, taiteilijoille ja tutkijoille.

Näkemyksieni muotoutumiseen ovat vaikuttaneet taiteellisen työskentelyni ja kirjoittamisen ilmaisutavat, jotka vuorottelevat ja tasapainottavat toisiaan niin taideteosten valmistamisessa kuin tutkimustyössäni. Vuonna 2012 valmistin Helsingin Taidesalonkiin näyttelyn, joka koostui kolmesta huoneesta 1900-luvun alun tyylisessä asuinhuoneistossa. Pääteos, kahden videoprojisoinnin installaatio *Domestic disorder*³⁵, esitettiin valokuvien ja piirustusten kanssa. Vuonna 2012

35 *Domestic disorder* (pituus 6.20 min) oli esillä 14.4.–2.5.2012. Kahden liikkuvan kuvan projisoinnista koostuvan videoteoksen paikkasidonnaisuutta ja tilallisuutta korostettiin surround-äänimaailmalla. [Http://www.marikaorenius.com/research/art/](http://www.marikaorenius.com/research/art/).

valmistui Porigal-galleriaan Poriin video- ja valoinstallaatio *Sillä se on tässä*.³⁶ Kolmas näyttely rakentui aikaisemmin mielisairaalana toimineen Lapinlahden sairaalan tiloihin. Galleria Lapinlahden näyttelyn pääteos *Parousia*³⁷ sinetöi kolmen vuoden prosessinomaisen työskentelyn vuonna 2016. Taiteellisten prosessien tarkastelu väitöskirjassani on välttämätöntä, sillä tekemäni löydökset opettajan työstä ja yliopistotason taiteilijakoulutuksesta perustuvat taiteellisen työskentelyn tekemiseen, ohjaamiseen, seuraamiseen, tarkkailuun, reflektointiin ja analysointiin. Työskennellessäni teoreettisen osuuden kanssa voin kuvataiteilijana nojata siihen aineistoon, jonka oma työskentelyni on antanut. Kolme näyttelyä ovat siis tutkimuksellinen pohja ja samalla tutkimusväline, samoin kuin kirjoittamistyö taiteellisen työn osana ja rinnalla.

Tämän osuuden teemat, katse, leikki ja läsnäolo, yhdistyvät omaan taiteelliseen työskentelyyni mutta myös kuvataiteilijan oppimiseen. Taiteellinen työskentely luo subjektiivisen näkökulman ja kielen, jotka opitaan jo lapsena. Sisäiset maailmat saavat tällöin esimerkiksi piirtämisen ja erilaisten objektien kehittelyn muotoja. Taiteen opinnoissa kehitetään tätä omaa ainutkertaista kieltä uudelta pohjalta. Työhuoneessa tehtävä kokeilu ja uusien toimintamallien kehittäminen ovat jatkoa lapsuudessa opitulle leikille, joka on aikuisen työn kaltaista. Taiteilijan työ on kuitenkin reflektioivampaa toimintaa kuin lapsuuden leikki, jossa olemassaolo vielä enemmän perustuu hetken kokemiselle ja tarjotun ympäristön mahdollisuuksien kokeilemiselle. Läsnäolon ja katseen kysymykset tulevat esille taiteilijaksi kouluttautumisessa ja taiteellisen prosessin läpikäynnissä. Teoksiini syntyneisiin maailmoihin on vaikuttanut lapsuuden ja ympäristön kokeminen. Olemassaolon kokemista ja sanallistamista tukevat psykologinen ajattelu ja psykoanalyttinen sanasto. Muita viitekehyksiä ovat fenomenologinen ja poststrukturalistinen filosofia. Fenomenologisen ajattelun vaikutuksesta taideteosteni lähtökohtana on usein ruumiillinen kokemus, joka luontevasti myös tutkimuksessani on työkalun lailla mukana menetelmien ja teemojen pohdintoissa sekä tiedon tuottamisessa. Poststrukturalistisen ajattelun mukaisesti en pidä kokemusta yksinomaan autonomisen tiedon lähteenä, vaan inhimillinen kokemus tapahtuu omassa ympäristössään.

³⁶ *Sillä se on tässä* / *Therefore it is here* (pituus 7.20 min) oli esillä 20.10.–6.11.2012. Näyttelytilaan ohjelmoitua valaistusta hyödyntävä videoteos oli projisoitu tilan seinälle. Vahvat valot katkaisivat videon seuraamisen kaksi kertaa teoksen aikana. <http://www.marikaorenius.com/research/art/>.

³⁷ *Parousia* (pituus 9.38 min) oli esillä 20.10.–6.11.2016. Kolmen projisoinnin videoteos oli heijastettu puusta rakennetuille seinille, joiden äärelle oli suunnattu atmosfäärinen äänimaailma. <http://www.marikaorenius.com/research/art/>.

Taideteosteni aiheet saivat minut ajattelemaan taiteellisen työni osuutta opettamiseen ja sen muodostumiseen. Oman toiminnan kriittinen tarkastelu myös opettaa opettamaan. Omien työskentelyprosessien kautta avautuneet ongelmat ja kysymykset ovat myös tunnistettavissa opiskelijan teoksissa. Työskenneltyäni *Sillä se on tässä* -prosessin parissa keskityin teoksen teoreettiseen sisältöön liikaa ja teoksen esitystapa jätti tunteen epäonnistumisesta. Pettymys käynnisti kuitenkin muutoksen, ja päädyin seuraavassa teoksessa Parousia käsittelemään liikettä, kokeilua ja kuvaamisen suunnittelemattomuutta osana teoksen rakentumista. Itse liikkeestä muodostui kehä, jonka uudelleen kiertäminen on kuin leikki. Leikin tavoin taiteilija työssään suunnittelee ja kokeilee eri vaihtoehtoja, mistä muodostuu tapa tehdä, taiteellinen menetelmä. Videossa *Domestic disorder* lapsen läsnäolo on yhteydessä leikkiin hänen imitoidessaan tupakointia, piiloutuessaan verhon taakse ja sovitellessaan omaa nyrkkiään äidin nyrkkiin. Menetelmät syntyvät kokeilusta ja tietyn tavan toistamisesta sekä tunnistamisesta. Taiteellisessa työskentelyssä menetelmää saatetaan toistaa tiedostaen tai tiedostamatta – menetelmät luovat pohjan opettamiselle ja tutkimukselle. Menetelmien tunnistaminen tukee opettajan puhetta ja tutkimuksen jaettavuutta.

Taiteellisessa työskentelyssä tunsin tarvetta purkaa ja kumota nykyiset työskentelymenetelmäni (*unlearning*) eli pyrin pois suunnitelmallisista ja rationaalisista jaksoista, jotka tuntuivat määrittävän työskentelyäni liikaa. Tunnistettuani videoteoksieni rakentumisen ehdot jätin pois systemaattisen tavan edetä ideasta käsikirjoitukseen, kuvasuunnitteluun ja kuvaamiseen. Väitöskirjatutkimuksen aikana taiteellisessa työskentelyssäni muodostui menetelmäksi entisen menetelmän kumoaminen ja uusien toimintatapojen käsitteellistäminen. Samanlainen logiikka pätee myös taiteilijan koulutukseen: opiskelijaa voi ohjata näkemään omassa työskentelyssään piirteitä ja menetelmiä, joiden sanallistaminen kehittää opiskelijan kuvataiteellista ajattelua. Kuvataiteilijan koulutuksessakin tulisi opetus- ja hallintohenkilökuntaa kannustaa tunnistamaan tieto, joka kehittyy koulutuksesta, ja sitä tulisi käsitteellistää aktiivisemmin. Käsitteellistämällä ei luoda sisältöä, mutta kehitämme tapaa toimia ja siihen käsitteet ovat kuin avaimia, joilla avata menetelmäksi muodostunutta toimintaa. Koulutus rakentuu historialle, ja sen uudistaminen vaatii osittain vanhan purkamista ja kumoamista sekä kokeellista toimintamallia. Entisen tavan hylkääminen sisältää riskinoton, johon yhteisön kaikki jäsenet eivät ole valmiita samanaikaisesti.

1. Katseen merkityksistä taiteellisessa tutkimuksessani

Taideteoksen valmistamisessa taiteilija ottaa tarkkailijan osan, jossa hänen itsensä ja sisäpuolen näkemiseen pyritään ulkopuolisen katseen kautta. Taideteoksen äärellä taiteilijan näkeminen on kaksisuuntaista; taideteoksen valmistuttua teos katsoo takaisin tekijäänsä. Oman työskentelyni syntymisen lisäksi esitän tulkintoja myös toisten taiteilijoiden teoksista, jotka olemassaolollaan perustelevat näkemisen ja nähdyksi tulemisen merkitystä moninaisten maailmojen esittämisessä. Performanssitaiteilija Marina Abramovičin teokset ovat jo 1970-luvulta asti olleet merkittäviä. Katsojan katse kohtaa taiteilijan henkisen ja ruumiillisen kestävyyyden rajoille menevän toiminnan ja keskittyneen katseen performansseissa ja niiden taltioinneissa. Performanssin toiminnan seuraamisen lisäksi katsoja tulee osaksi tapahtumaympäristöä ja teoksen luomisprosessia. Taiteilijan ja katsojan välisessä tilassa syntyy uusia merkityksiä taideteoksesta, taiteilijana toimimisesta ja identiteeteistä. Toisena esimerkkinä esitän installaatio- ja performanssitaiteilijan Vito Acconcin performatiivisen teoksen, jossa taiteilija asettaa oman seksuaalisuutensa kommunikaation välineeksi. Acconci tutkii oman läsnäolonsa kautta taiteilijan ja katsojan välistä yhteyttä ja kohtaamista. Näiden taiteilijaesimerkkien avulla pohdin, kuinka paljon nähdyksi tuleminen on näkymättömyyttä ja itsensä suojaamista ja kuinka sosiaaliset ja fyysiset rakenteet mahdollistavat ihmisten väliset suhteet.

Näkemisen kaksisuuntaisuus, haptisuus ja subjektiivisuus ovat läsnä taiteellisessa työssä, samoin kuin kuvataiteilijan koulutuksessa ja erityisesti opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa. Opettamisessa on kysymys toisen ja samalla itsensä näkemisestä. Piirtämisessä sekä liikkuvan kuvan ja valokuvan valmistamisessa kokemani haptisuus ja aistillisuus ovat mukana opiskelijan kohtaamisessa ja opiskelijan taideteosten katsomisessa. Taiteilijan käyttämistä välineistä on tullut automaatio tekemisen prosessissa, eikä välinettä tarvitse ajatella, jolloin poissaolon ja läsnäolon tilat vaihtelevat. Taiteilija-opettaja tunnistaa myös opiskelijan taiteellisessa prosessissa läsnäolon tilojen vaihtelun ja nähdyksi tulemisen vaikeuden. Tässä ensimmäisessä luvussa käsittelen poissaolon ja läsnäolon kysymysten lisäksi kosketusta, katsetta ja näkemistä teoksissani esiintyvien teemojen kuten menetyksen, leikin ja toiseuden pohjalta. Teoreettisena viitekehyksenä on ranskalainen fenomenologia, erityisesti Maurice Merleau-Pontyn aistittavaa ja ruumiillisesti elettyä maailmaa käsittelevät pohdinnat.

1.1. Nykyhetken kerroksellisuus

Videoteos *Domestic disorder* (2012) on ensimmäinen tohtorintutkintooni kuuluvista taiteellisista produktioista. Sen yhtenä lähtökohtana oli valokuva, jossa noin kolmen kuukauden ikäinen vauva makaa matolla ja katselee kameran ohi. Tarkastellessani itseäni valokuvassa näen tyytyväisen oloni lisäksi katoavaisuuden hetken. Lapsuuden valokuvat sisältävät tiedostamattomuutta, joka kammottaa – ne muistuttavat hetkistä, joita en voi muistaa. Katson kuvan karheaa mattoa pitkään. Se ei tunnu pelkästään kämmenissä, vaan myös kielessä muinaisena muistona vauva-ajasta.

Kuvarajauksen ulkopuolelta muistan kaksipuolisen maton ja mummolan kammarin, jossa lapsuudessani katselin verhoissa tanssivia, hulppeita auringonsäteitä. Mielikuva verhoista tuo mieleeni myös kotimme, kerrostalohuoneiston olohuoneen paksut verhot. Verhojen pelkistetty kuvio ruskean eri sävyissä rauhoitti villisti kuviodulla kokolattiamatolla sisustetun olohuoneen. Liikkumattomat viulukirjahylly, tummanruskea vakosamettisohva ja vihreä pyörivä nojatuoli ovat vieläkin hajuineen ja olomuotoineen läsnä. Tavaroiden lisäksi muistan kodin tunnelman. Se on raskas, hiljainen ja vaikertava. Nämä kaikki tavarat olivat kodissamme aikana, jolloin äiti sairastui.

Oman lapsen saaminen avaa uudelleen lapsuuden ajanjaksoja ja sen synkimpiäkin kokemuksia. Äitini sairastui ollessani alle kouluikäinen ja menehtyi juuri ennen kuin täytin 14 vuotta. Äidin poismeno ja menetyksen kokemus tulivat osaksi elämäni sekä taiteellisen työskentelyni yhdeksi taustatekijäksi. Lapsen läsnäolo videoteoksessani on kuin prisma, joka heijastelee äitiäni ja äitiyttäni. Äitiys ja lapsuus ovat sidoksissa toisiinsa kuin ilmaa sitova jännite. Elämässä on myös muita ihmissuhdejännitteitä, joiden katkeamisen tiedostaa menettämisen hetkellä. Olen käsitellyt jännitteen katkeamista ja sen jättämän aukon täyttymistä tiedostamattani useissa teoksissa, niin myös rakentaessani näyttelyä *Kosketus on katseen muunnelma* Taidesalonkiin Helsinkiin vuonna 2012.

Näyttelyn pääteokseksi rakentui videoinstallaatio *Domestic disorder*. Videon alkukuvissa nainen on kuvattu selkäpuolelta istumassa keittiön pöydän ääressä. Hän on suuntautunut kirkasta valoa suodattavaa panssari-ikkunaa päin. Ikkunalaudalla kiinalainen kissa vilkuttaa pariston voimalla toista tassuaan ylös ja alas. Otoksen jatkuessa nainen taivuttaa ylävartalonsa lepoasentoon pöydälle, hänen toinen kätensä lepää nyrkkiin puristuneena pöydän pinnalla ja silmät ovat kiinni. Tämän jälkeen kahden vierekkäisen videokuvan tilat ja tunnelmat vaihtuvat kuvioidusta matosta julkisiin tiloihin, metallisiin oviin ja kivisiin portaisiin. Videon

tilavaihdokset esittävät naisen unta ja rinnakkaisia todellisuuksia, joihin mieli voi hakeutua puolivalveilla. Video palaa alkukuvan tilanteeseen, kuvarajauksen reunassa verhot liikahtavat, lapsi ilmestyy verhon takaa ja katsoo äitiään, joka puoliksi makaa pöydällä. Verhon takaa lapsi on voinut todistaa äitinsä poissaoloa.

Edellä kuvattu aloituskohtaus on suunniteltu kuvakäsikirjoituksen avulla, sillä kohtauksella on paljon merkitystä videoteoksen sisällölle. Kohtaus liittyy lapsuudessani aikaan, jolloin äitini saattoi menettää tajuntansa kohtauksen ajaksi. Sen seurauksena hän vietti ajanjaksoja sairaalassa. Vanhemman hetkellinen poissaolo tuottaa lapselle erosta syntyvän epävarmuuden ja ahdistuksen. Tulin vasta aikuisena tietoiseksi poissaolon merkityksestä. Äitini hetkelliset poissaolot ovat merkinneet minulle elämän rytmin muutosta, katkeamista, pudotusta, häiriötä, romahdusta, eroa.

Filosofian tohtori Martta Heikkilä kirjoittaa Jean-Luc Nancyn termistä *syncope*, ”synkooppi”, joka tarkoittaa lääketieteessä pyörtymistä tai hetkellistä tajuttomuutta. Musiikissa synkooppi tarkoittaa tahdin muutosta. Synkooppi mahdollistaa yhden tulkinnan Jacques Derridan *différance*-käsitteestä.³⁸ Ajan ja tilan yhteen kietoutuminen johtaa käsitykseen ”epätilasta”. Epätila voi vastata erilaisia eroja, välitiloja, välimatkaa, etäisyyttä, tilallistumista. Mitä *différance* kertoo elämästä? Välimatkojen tai etäisyyksien ero tuottaa tiedon elämästä ja sen historiasta ja merkityksistä. Nähdäkseni *différencen* käsite viittaa elämän ajallisuuteen ja siihen työntyvään elottomuuteen, joka tulee osaksi elämää ja muuttaa sen merkityksen.

Tajuttomuustilaa, pyörtymistä, ei voi muistaa, ei kirjoittaa muistiin, ei elää uudelleen. Se muistuttaa hetkellisesti kuolemasta, jota ei voi väistää. Pyörtyneen tajunta palaa, kun neurologinen häiriö poistuu ja aivojen toiminta palautuu. Kohtaus videolla jatkuu lapsen lähestyessä keittiön pöytää ja sen päällä puoliksi makaavaa äitiä. Lapsi katsoo äidin nyrkkiä ja asettaa oman nyrkkinsä rystyset äidin rystysten väleihin. Ensin äiti hievahtaa ja sitten nostaa päänsä ja katseensa kohti lasta. Kosketus rikkoo elottomuuden. Kosketus tulee väliin samalla, kun kosketus vahvistaa läsnäolon tekemällä eron aikaisempaan, poissaoloon. Aistimellisen kokemuksen myötä me eroamme omiin erillisiin ruumiisiimme. Kosketuksen merkitys tarkoittaa Jean-Luc Nancyn ajattelussa yhteyden kat-

³⁸ Martta Heikkilä (2008, 74) tutkii kahden ontologisen käsitteen, presentaation ja representaat-ion, eroa sekä eron, *différencen*, merkitystä ja osuutta Jean-Luc Nancyn olemisen tulkinnassa. *Différancea* on tulkittu monin tavoin. *Différance* eroaa alkusanastaan *différence* yhden kirjaimen verran.

kaisua, kosketus edellyttää rajaa.³⁹ Kosketus palauttaa fyysisen todellisuuden ja toisenlaisen yhteyden, jännitteen. Toisaalta kosketus on jonkin päättymistä.

Videoteoksen *Domestic disorder* pääasiallinen toiminta tiivistyy lapsen hakemaan kosketukseen ja katseeseen tai näiden molempien puutteeseen. Niin katse kuin kosketuskin ovat rajapintoja, joiden olemassaoloa lapsi tutkii omalla tavallaan. Videossa lapsi hakee yhteyttä äitiin piiloutumalla, tarkkailemalla ja lopuksi koskettamalla äitiä. Lapsen piiloutuminen verhon taakse on osa leikkiä, samoin kuin lapsen kosketellessa, vertaillen ja sovittaessa yhteen oman pienemmän nyrkkinsä vastaavuutta äidin käden rystysiin: ”Kosketus on koskemattomuuden koskettamista tai kosketus on rajan kosketusta.” (Heikkilä 2008, 245.) Katsomalla emme välttämättä näe, ja koskettamalla käymme toisen ihmisen ihon pinnalla ja rajalla, joka todistaa erillisyyttämme.

Kosketus ja katse tarkoittavat myös itsen koskettamista ja katsomista, ja toisaalta kosketus ja katsominen ovat välttämättömiä lapsen kehitykselle. Jos emme tulisi kosketetuksi, kuihtuisimme pois. Ajatus väistämättömästä kosketuksesta vertautuu rajan kosketukseen, mikä todistaa olemassaolon rajallisuutta, kuten limbokisa, jossa lähestytään rimaa ja pyritään alittamaan se ilman kosketusta.⁴⁰ Kisasta putoaa pois, jos ei pysty alittamaan rimaa siihen koskematta. Jokainen onnistunut rimalitus johtaa riman madaltamiseen. Kisan edetessä ja riman alentuessa on sen alitus, ilman kosketusta, aina vaikeampaa. Lopuksi riman kosketus on väistämätön.

Taiteilijaksi opiskellessa tai taiteellisessa työssä tila-ajallinen todellisuus jatkuvine kokeiluineen sulkee sisäänsä kuin leikki. Rimaa laskiessa oma työ vaatii yhä tarkempaa paneutumista. Kokeilujen ja leikkien kerrostuminen tuottaa uusia kerrostumia tämänhetkisyteen, jonka sitominen tapahtumiin antaa tunteen jatkumosta taiteellisessa työskentelyssä. Lastenpsykiatri Daniel Stern tutkii psykoanalyttisesti varhaislapsuudessa syntyneitä vuorovaikutustaitoja ja aistimellisuuden kehitystä. Sternin mukaan tämänhetkisyys yhdistää koke-

³⁹ Martta Heikkilä (2008, 264) kirjoittaa Nancyn kosketukselle olevan luonteenomaista se, että kosketus tapahtuu koskematta liikaa. Onko kosketuksen voima juuri se, että kosketus keskeyttää kosketuksen?

⁴⁰ Limbo-sanan yhteydet ovat moninaiset: roomalaiskatolisessa teologiassa se tarkoittaa taivaan ja helvetin välillä olevaa aluetta, mutta myös unohduksen paikkaa tai tilaa, menneisyyttä, unohdettua, välillä tai keskellä olevaa tilaa tai paikkaa, vankeuden tai syntymän tilaa tai paikkaa. [Http://www.dictionary.com/browse/limbo](http://www.dictionary.com/browse/limbo).

muksen juuri eletystä hetkestä ja tulevasta. (Ks. Rasinkangas 2007, 159–175).⁴¹ Lyhyt hetki, jossa tiedostetaan minuus sekä aika ja paikka, synnyttää tunteen *tämänhetkisyydestä*. Tämänhetkisyyksistä muodostuu elettyjä kertomuksia. Niitä ei verbalisoida, mutta ne muodostavat tietoisuuden. Nykyhetkessä tekemillämme päätöksillä on yhteys menneeseen mutta myös tulevaan, samoin kuin taiteellinen prosessikin perustuu vaiheisiin, joiden kautta teemme tämän hetken ratkaisuja, ja niiden vaikutus tulevaan on selviö.

Videossa *Domestic disorder* on kyse samaistujan ja tarkkailijan kaksoisroolista. Opettaja kokee työssään toisinaan olevansa kuin vanhempi, joka samaistuu lapseensa. Opettajan tai vanhemman tarkkaillessa lasta tämän omat kokemukset ja kyky niiden reflektointiin vaikuttavat heidän väliseensä suhteeseen. Opettajan tai aikuisen kyvyttömyys reagoida tai fyysinen tai psyykinen poissaolo välittyy myös tilanteen toiselle osapuolelle eli opiskelijalle tai lapselle. Toisaalta lapsen kehityksessä aikuisen poissaolo tuottaa lapselle tietoisuuden omasta erillisyydestä ja läsnäolosta joko hallitusti kasvaen tai väkivaltaisesti yhdessä hetkessä.

Videossa *Domestic disorder* reflektoin äidin poismenoa sanoin *yksi päivä ei ollut enää katsetta, joka kertoo minulle, kuka olen*. Läheisen ihmisen poismeno aiheuttaa aukon, viillon olemiseen. Tuttu todellisuus näyttää toiselta, ikään kuin itse muuttuisi sivulliseksi omassa elämässään. Läheisen kuolema aktualisoi jokaisessa hetkessä piilevän katastrofin ja muutoksen elämässä. Menetykset särkee näkemisvietetin, itsetarkkailun sekä ympäristön näkemisen. Menetykset muuttavat näkemisen lakonisiksi. Katseeseen, jonka tunti osaksi identiteettiä, ei voi enää vastata omalla katseellaan tai halulla nähdä. Näkeminen menettää syvimmän surun ajaksi merkityksensä: tuolloin näkee asioita ympärillään, mutta näkeminen ei sisällä elämänhalua.

Katsoessani videolle tallentunutta lapseni tiukkaa katsetta tulen myös vahvasti tietoiseksi hänen erillisyydestään, hänen elämästään, joka on minulle tuntematon maailma. Olen hänen katseensa kohde, objekti. Lapsen läsnäolo palauttaa nykyhetkeen, ja samalla se muistuttaa menneisyydestä, joka on jo saavuttamattomissa kuin autosta nähty, muistoksi muuntunut, taakse jäänyt maisema. Aikuismainen katse kiihdyttää minut ajattelemaan lastani minusta kauas eriytyneenä, tulevaisuudessa, jolloin hän ehkä muistaa olleensa kameran

⁴¹ Psykoanalyttinen käsite ”tämänhetkisyyks” (*present moments*) on suomenos Daniel N. Sternin varhaisen vuorovaikutuksen kehitysteoriasta. Anu Rasinkankaan artikkelissa ”Tämänhetkisyydet (present moments) Daniel Sternin näkökulmana psykoterapiaprosessissa” (2007) aikajänne ”tämänhetkisyyden” kokemisessa tapahtuu laajennetussa nykyhetkessä, johon sisältyy menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus.

edessä. Vai muistaako hän kuvaushetken nähdessään itsensä osana videoteosta? Vuosien päästä videota katsellessaan hän ei välttämättä muista esiintymistään videolla vaan havaitsee muuta, kuten kodin, paikan, jota on mielenkiintoista katsella vasten muistoa, joka eletystä tilasta on jäänyt. Muistaminen on muutakin kuin ruumiillista; lapsuudessa elettyihin tiloihin palaaminen mielen tasolla on osa tätä hetkeä ja identiteettiämme.

Väitöskirjani nimessä oli pitkään sana ”kotipesä”, jolla viittasin pohjimmiltaan ruumiiseen pesänä, jota asutan. Käpertyminen omaan kuoreen kuin etana selkensä kotiloon tuntuu aika ajoin houkuttelevalta mielikuvalta. Kuka ei haluaisi itseään välillä piiloon kiiltävän, kuperan kuoren alle? Kotipesän toinen mielikuva ja merkitys viittaavat kotiin ja sen erilaisuuteen tilana. Gaston Bachelardin *Tilan poetiikka* -kirjassa (1964/2003) kotitilassa muovautuvat ja säilyvät unelmat ja muistot. Pohtiessani kotia ajattelen jostain syystä kodin sisälle astumista. Kotia ei niinkään huomaa eikä se vain ympäröi minua, vaan minusta tulee osa kotia. Minä olen koti. Äidin keho on sikiön koti, tila, tietyn ajan.

1.2. Kosketus katseen muunnelmana

Kuvataiteilijan työ on myös sanatonta ja aistihavaintoihin perustuvaa todellisuuden tutkimista sekä itseyden tutkimista: ”Ihmisruumis on olemassa, kun näkevän ja näkyvän, koskettavan ja kosketetun, silmän ja toisen silmän, käden ja toisen käden välillä tapahtuu eräänlainen risteytyminen, kun aistivan ja aistitun kipinä alkaa hehkua ja sytyttää tulen, joka palaa lakkaamatta, kunnes jokin odottamaton ruumiillinen sattuma hävittää sen mitä mikään sattuma ei olisi riittänyt synnyttämään.”⁴² Maurice Merleau-Pontyn (2012, 422) mukaan ruumis on tietoinen itsestään ja näkökyvystään: ”hän on näkyvä ja aistittava itselleen”. Näkeminen ei rajoitu koskettamiseen, se on kuvaus ihmisyydestä ja olemisesta, se syntyy kahden silmän näkökenttien yhdistyessä. Eri leikkauskohdat eivät mahdollista vain näkemistä vaan ruumiin sisäisyyden ja ”itseyden” kokemisen. Olemme yhteydessä maailmaan vastavuoroisen katseen ja kosketuksen kautta: näkyvyuteni ja katseen kohteena oloa ei voi nähdä, mutta siitä tulee osa itseyttä ja joillekin osa taiteilijana ja opettajana toimimista.

⁴² Maurice Merleau-Pontyn (2012, 424) ”Silmä ja henki” -esseessä painottuu ihmisen oleminen osana havaitsemaansa maailmaa. Miika Luodon ja Tarja Roinilan suomentama ja toimittama teos *Filosofisia kirjoituksia* on kooste Merleau-Pontyn teksteistä 1940-luvun puolivälistä vuoteen 1961.

Ruumiin läsnäolon, kosketuksen ja näkyvyyden kaksisuuntaisuus ei ole pelkästään kuvataiteeseen yhdistettyä ja tunnistettua teoriaa. Taiteellisessa tutkimuksessa tai taiteen tutkimuksessa usein törmää myös taidekasvattajien, tanssitaiteilijoiden, lavastajien, musiikin ja elokuva-alan tekijöiden fenomenologisiin tulkintoihin. Fenomenologisten tulkintojen keskiössä ovat havaitsemisen, kosketuksen ja näkemisen kaksisuuntaisuus ja sen osuus itseyden kokemiseen: katsoessani toista tulen nähdyksi ja koskettaessani tulen kosketetuksi.

Kosketus on katseen muunnelma -näyttelyssäni oli videoinstallaation *Domestic disorder* lisäksi esillä piirustussarja sekä valokuvia. Taidesalongin haperoitunut mattojen ja tapettien maailma vaikutti kuvien ja teoksien tekemiseen. Käytyäni Taidesalongissa ennen näyttelyäni tunsin, kuinka tilaan astuessa menneisyys ja tapahtumat siirtyivät lukuisina naulanreikinä, suurien mattojen reunojen rispaantumisine ja puisten huonekalujen patinoitumisena minuun. Mitä muuta kuin itse elettyä ja koettua näyttelyni voisi tulla käsittää?

Näköäisti johdattaa tilan kokemusta, ja saatan ”unohtaa” katsovani; en näe tilaa ulkopuolelta, vaan tila on eletty ja se ympäröi minua. Kun makaa mahallaan, painautuvat kylkiluut, vatsa ja rintalasta kehon painosta mattoon. Maton struktuuri likistyy ihoa vasten. Katse ei kohdistu mihinkään erityiseen. Läheltä katsottuna maton kuvio on epätarkka, yksityiskohtaa katsottaessa emme näe kuvion alkua tai loppua. Sen hahmottaminen vaatii etäisyyttä. Pieni kokonaisuus liittyy aina isompaan kuvioon. Maton kuviokokonaisuuden hahmottamista vertaan myös videoteoksen tai minkä tahansa taideteoksen tekemisen prosessiin; se on epätarkka ja hahmoton, mutta seuraavassa hetkessä kokonainen ja kirkaspiirteinen. Jokainen siirto ja muutos vaikuttavat teoksen eheyteen. Kuvan pinta aukaisee mahdollisuuden palata takaisin aikaan, paikkaan ja tilaan, jossa oli kuvanottohetkellä.

Taideteos rakentuu erilaisten tapahtumasarjojen mukana, joissa ideoiden kehittäminen on osa prosessia. Sen lisäksi myös vähemmän tiedostettu ajattelu on ruumiillista. Haptinen havainto on *ruumiillisesti koettu*. Myös muistamisen tapahtuma saattaa olla ruumiillinen: tuolloin ruumis ”muistaa” vaikkapa asennon, kosketuksen, liikkeen. Haptinen havainto esitetään usein vastakohtana optiselle, mutta yhdysvaltalainen elokuvateoreetikko Laura U. Marks kuvailee haptisen ja optisen havainnon erilaisen näkemisen tavoiksi, jotka täydentävät toisiaan. Maton struktuuri voidaan nähdä karvan tarkkuudella mikrometsänä tai laajemmin kuviota esittävänä pintana. Optinen on erilläänoloa kohteesta ja selkeää välitmatkan päästä tapahtuvaa näkemistä, jonka ansiosta myös mahdollistuu

kohteen nimeäminen. Luomme erilaisia suhteita ympäristöömme haptisen ja optisen havaitsemisen mukaan.⁴³

Optinen näkeminen tapahtuu näköaistin avulla, haptinen perustuu tuntoaistiin. Haptinen ja optinen havainto ovat toisiaan täydentäviä. Kankaat ja matot kutsuvat koskettamaan; usein koskettamisen myötä tiedämme niistä enemmän. Ruumiillista tapaa nähdä käsittelin videoteoksessani *Domestic disorder* ja samassa yhteydessä esitetyissä valokuvissa *Secret childhood*, *Memory cavity*, *Present past* ja *Daddy cool*.

Pohdin katsomisen ja näkyvyyden yhteyttä valokuvassa *Daddy cool*. Kuvassa esiintyy pois päin kääntynyt nojatuolin selkä, johon kiinnitin huomiota pitäessänni fenomenologiaa ja taiteellista työskentelyä yhdistävää kurssia Porissa maaliskuussa 2012.⁴⁴ Opiskelijoiden tehtävänä oli reflektoida sanoin ja teoin fenomenologista tekstiä sekä valita oma tapansa lähestyä tekstin eri kappaleita, jotka jakautuivat Maurice Merleau-Pontyn käsitteiden kautta havaintoon, ruumiiseen, kieleen ja lihaan.⁴⁵ Seuratessani opiskelijoiden innokasta työskentelyä kiinnitin huomioni nurkkaan työnnettyyn nahkaiseen nojatuoliin. Se näytti ihomaisen kuivalta sekä tahmaiselta ja himmeän kiiltävältä ja erityisen elävältä. Halusin valokuvata tuolin pyöristyneen ja kuperan selän, johon olisi mahdoton tarttua, jos yrittäisin. Häivyttiin nojatuolin tuolimaista ulkomuotoa tarkennuksen ollessa vain kuperassa tuolin selässä, jossa silmää johdatellaan katsomaan nahan poimuja. Kuvattuani intuitiivisesti tuolin selustaa taivuttavassa auringonvalossa huomasin nojatuolin olevan kuvassa kuin inhimillinen olento, oikeastaan tunsin kuvassa etäisen isän läsnäolon.

Merleau-Ponty kirjoittaa: ”En nimittäin katso kuvaa niin kuin oliota katsotaan, en kiinnitä sitä omaan paikkaansa, vaan katseeni harhailee kuvassa kuin olemisen sädekehissä. En oikeastaan katso kuvaa, katson pikemminkin sen mukaisesti

⁴³ Laura U. Marks (2000, 23, 162) tarkastelee ”haptista näkemistä” (*baptic visuality*) teoksensa *The skin of the film* lisäksi teoksessaan *Touch: Sensuous theory and multisensory media* (2002). Klassisesti ajateltuna näkeminen jakautuu näköaistiin perustuvaan, optiseen näkemiseen ja tuntoaistiin perustuvaan, haptiseen näkemiseen. Tekstiilien tai muiden materiaalien pintakuvien, koostumusten ja rakenteiden näkeminen edellyttää myös niiden koskettamista. Marks mukaan haptista näkemistä ei voi ajatella pelkästään taktiilisuuteen eli tuntoaistiin perustuvana. Vasta kun näköaisti yhdistyy kosketukseen, struktuurin näkeminen mahdollistuu ja eri aistien kautta syntyvä haptisen näkemisen kokemus saattaa katsojan ruumiin mukaan tapahtumaan.

⁴⁴ Kahden päivän mittainen kurssi Laboratorio-sessio oli räätälöity Aalto-yliopiston ViCCAn maisteriopiskelijoille.

⁴⁵ Saara Hacklinin, Juho Hotasen ja Hermannin Yli-Tepsan (2011) kirjoittama teksti Maurice Merleau-Pontyn fenomenologiasta annettiin opiskelijoille ennen kurssin alkua.

tai sen kanssa.”⁴⁶ Vieläkin katsoessani valokuvaa ajattelen (kauhulla) nojatuolin pyörähtävän ympäri hetkellä millä hyvänsä. Peilautuessamme toisiimme ymmärrämme samankaltaisuutemme. Poispäin kääntynyt selkä jättää mahdollisuuden katseen kääntymiseen itseemme. Toisaalta kyseessä ei ole verbi ”katsominen” vaan jonkinasteinen ilmeinen näkyvyys, joka ”kertautuu ruumiissani salaisena näkyvyytenä” (Merleau-Ponty 2012, 424). Kuvattuani tuolin selän tunsin tarvetta myös hipaista sitä kädelläni, samanaikaisesti tiesin, miltä sen koskettaminen tuntuu. Olin jo koskettanut tuolia katsellessani sitä välimatkan päästä.

Ensimmäinen kosketus muuttaa käsitystä kohteesta ja samalla myös itseltämme. Iho on tunnetusti ruumiin ulkopuoli, pinta, jolla olemme kosketuksissa toiseen ihmiseen, eläimeen, ilmaan, maahan, veteen ja kaikkeen materiaan, kuten vaatteisiimme, tavaroihin, istuimiin ja vuoteisiin. Toisen ihoa koskettaessamme tai tullessamme kosketetuiksi saattaa läheisyys tuntua oikealta tai vääraltä. Se voi tuntua tungettelevalta, lämpimältä, luotettavalta, ymmärtävältä, odottavalta, viekoittelevalta, kovalta tai sisäiseltä yhteydeltä toiseen. Iho on ihmisen syvin olemus. Valokuvassa *Nearest your skin* (2007) näytän hansikkaan sisäpuolen. Suunnittelin kuvaa hansikas kädessäni ajatuksieni kiemurrellessa sinne, minne en näe. Valokuvasin hansikkaasta sen, mikä on lähellä ihoa, mutta onkalomaisesti aina pimennossa. Mietin nykYTEknologiaa ja siihen liittyvää koneiden ja laitteiden välttämättömyyttä. Virtuaalihansikkaalla luodaan yhteys toiseen ihmiseen. Kuvaan juuri sitä osaa, joka on todellisessa kosketuksessa hansikkaan käyttäjään. On mahdollista, että virtuaalihansikas mahdollistaa illuusion aistimellisesta yhteydestä, sillä kosketus toiseen ihon kautta on myös kosketusta itseän.

1.3. Näen itseni näkemässä itseni

Näkemisen ja näkymisen fenomenologisen ajattelun avulla tuotettu merkitys tarkoittaa myös sitä, että näen itseni näkemässä. Näenkö itseni näkemässä juuri siksi, että muut näkevät minut? Katseella ja näkemisellä on monenlaisia merkityksiä niin taiteellisessa prosessissani kuin yleisestikin. Katseen ja näkemisen tarkastelussa puhutaan helposti kahdesta eri lähestymistavasta, haptisesta ja optisesta; toisaalta näkeminen on ymmärrystä ja tietoisuutta, ja toisaalta kyse on fyysisestä näkemisen tavasta. Vai onko? Vanha sanonta ”nähdä metsä puilta” kertoo eri tavoista nähdä, hahmottaa, tai näitäkin vahvemmin sanonnan merkitys

⁴⁶ Maurice Merleau-Ponty (2012, 425) kuvailee kuvan katsomista ”Silmä ja henki” -esseessään ruumiillisena kokemuksena. Näkeminen vertautuu omistamisen kokemukseen etäisyyden päästä.

tarkoittaa ymmärtämistä. Toisaalta kyse voi olla myös haptisen ja optisen näkemisen eroista. Tiivistetysti haptisen ja optisen näkemisen ero on yksityiskohdan ja kokonaisuuden hahmottamisessa. Luonnollisestikin käytämme näitä molempia.

Näkemisen ymmärrän monikerroksisen tajunnan metaforaksi, juuri sen vuoksi, että näkeminen sisältää myös sen, mitä emme näe. Psykoanalytikko Jacques Lacan kirjoittaa tiedostamattoman osuudesta näkemisessä. Fenomenologisen ajattelun rinnalla inspiroiduin psykoanalyttisistä ja jälkistrukturalistisista tulkinnoista, jotka vaikuttivat tajunnan ja tilallisuuden sekä näkemisen ja näkyvyyden yhteyksien pohtimiseen jo 2000-luvun alun videoteoksissani. Videoteoksissa *Posture* (2001) ja *Kätetty/Hidden* (2003) reflektoin tulkinnan subjektiivisuutta ja piilevien, tiedostamattomien merkityksien vaikutusta taiteellisten prosessien kulkuun. *Posture*-videoteoksessa lausutaan sanat: ”Se mitä en tiedosta on osa minua.” Koska alitajunta on osa näkemistä, ymmärrystä ja maailmassaoloa, olemme myös sitä, mitä emme tiedosta.

Sigmund Freudin psykoanalyttisen teorian ansiosta on pystytty tunnistamaan alitajunnan merkitys persoonan kehittämisessä. 1900-luvulla hän kehitti vapaan assosioinnin ja unien tulkinnan teoriaa tulkitsemalla lapsuuden kokemuksia ja fantasioita osana seksuaalisuuden uudelleen määrittelyä sekä persoonan muovautumista.⁴⁷ Yritykseni ymmärtää kysymysten muodossa persoonan muovautumista löysin toisinaan myös vastauksia, kuten video- ja filmiteoksessa *Kätetty/Hidden* (2003). Pohdintani alitajunnan osuudesta näkemisessä tiivistyi Sigmund Freudin kysymyksiin, jotka hän esittää potilaskertomuksessaan potilaalleen. Videoteoksessani vastaukset annoin itse, sillä halusin selvittää, miksi unessa näkemäni portaat ja käsi kauhistuttivat minua. Kuvasin teoksessani todellisuutta ja unta ja näiden suhteen käsittelyä. Videolla lapsi nähdään kävelemässä portaissa, mistä kuva leikkautuu näkyyn, joka toistui lapsuuteni painajaisuudessa. Banaalissa yrityksessäni kuvata elokuvallisin keinoin unta mielestäni onnistuin, vaikka alitajuisesti tiesin, että elokuva on jo itsessään kuin unta.

Ranskalaisen kirjailijan ja filosofin Paul Valéryn runon *La jeune Parque* (n. 1917) säe ”näen itseni näkemässä itseni” (*Je me voyais me voir*) osallistuu kompleksisuudessaan subjektin, näkemisen ja toiseuden kysymyksien esittämiseen. Näkemistä kartoitetaan erilaisten lähestymistapojen avulla, kuten fysikaalisen kuvailun, valon vastaanoton ja tilallisen geometrisuuden hahmottamisena. Näkeminen perustuu havaintofilosofiseen näköhavaintoon. Jacques Lacanin mukaan katse

⁴⁷ Sigmund Freudille (1961) unet olivat psyykkisiä ilmiöitä, jotka nimenomaan vaativat tulkintaa.

tulee ulkopuolelta, toisen alueelta, sillä näkeminen on perspektiivistä. Perspektiivisessä näkökulmassa kysymys on tilan kartoituksesta, ei pelkästä katseesta. Tämän vuoksi katseen selittäminen tai kuvaaminen on vaikeaa, ja voimme vain esittää, miten katse ilmenee.⁴⁸ Paul Valéryn runon mukaisesti näkeminen edellyttää nähdyksi tulemista. Nähdyn tulemista olen pohtinut myös kameralla työskennellessäni, kuten monet muut valokuvaajat tai liikkuvan kuvan tekijät. Kuvaaja voi olla myös läsnä teoksissaan monella tapaa.⁴⁹

Filmille kuvatun yksikanavaisen videoteoksen *Posture* (2001) ääniraidalta kuullaan naisääni: ”Yritän nähdä itseni, näen vain itseni näkemässä itseni.” Toive esitetään kaksi kertaa: nuoren naisen hyppiessä trampoliinilla ja kameran ohittaessa tyhjän koululuokan, jossa näkyy pulpetteja ja niiden edustalle asetettuja tuoleja. Yhteiskunnassa katseen valta-asetelmallisuus korostuu. Videoteoksessa *Posture* päähenkilön tarve nähdä itsensä ja oma tilansa syntyy vastapainona viranomaisten kuten lääkäreiden raporttien tai opettajan katseen kohteena olemiselle. Myös kuvataiteilijan koulutuksessa opettajan katse saattaa olla se, joka auttaa tiedostamaan oman kehityksensä. Opettamisessa on kysymys toisen näkemisestä ja samalla itsensä, se on tilanteen ja eletyn tilan tajua. Näkeminen on myös sitä, että taiteilija-opettaja tunnistaa taideopiskelijan persoonan ja eläytyy hänen tilanteeseensa. Tuolloin opettajan näkeminen on kerrostunutta: näkemällä itsensä nuorena taideopiskelijana samanaikaisesti hän näkee itsensä taiteilija-opettajana opiskelijan edessä.

Katsetta pohtiessa ymmärrämme näkemisen ja nähdyksi tulemisen lisäksi rakenteissa piilevän katseen metaforisen roolin, joka tarkkailee ja kasvattaa sekä ohjaa sosiaalisiksi olennoiksi kasvamisessa. Kun näkeminen tarkoittaa toisen katsetta, ulkoapäin tulevaa katsetta, on katse myös subjektin itsekontrollin lähde. Katseen ulkopuolisuus voi tarkoittaa, että itsevarmuus ja itsensä näkemisen valta heikkenevät, mikä tapahtuu silloin, kun toisen katseesta tulee vahvempi kuin oma näkemys itsestä. Toisaalta valtaan liittyvän pohdinnan lisäksi teoksissani näkeminen viittaa Maurice Merleau-Pontyn esittämään ajatukseen siitä, että

48 Elizabeth Grosz (1990, 78) tarkastelee kriittisesti Lacanin näkökulmaa. Subjektiiivinen näkökulma on hänen mukaansa sukupuolittunutta eläessämme sosiopsykologisessa ympäristössä.

49 Näyttelyssäni *Jag ser, jag syns* Göteborgin Konstepidemin-galleriassa vuonna 2009 teoksillani tutkin katseen ulkopuolisuutta, sukupuolittuneisuutta ja valtasuhteita. Taideoteoksissani yleisestikin katse on joko teosten aiheena (*Rosa I–V*) tai yhdistettynä tilalliseen hahmottamiseen aistillisen kameran kanssa (*Sillä se on tässä, Sillä se on [ollut] tässä, Posture*).

näkeminen määritellään myös sen mukaan, mitä on mahdoton nähdä.⁵⁰ Päähenkilönkin toive on nähdä itsensä yli fyysisten ja julkisen itsensä määritysten: *se, mitä yritän olla, on osa minua*. Taiteilijan on tärkeää tunnistaa se, mitä haluaa nähdä, ja yrittää tavoitella sitä omassa taiteellisessa työssään. Vastaava kokemus siirtyy taiteilija-opettajan pyrkimykseen nähdä se, mitä opiskelija tavoittelee, ja ohjata tämän työskentelyä siihen suuntaan.

Ensimmäisen kerran lausahdus ”näen itseni näkemässä itseni” tuli mieleeni, kun vierailin Helsingin Kalliossa sijaitsevassa Aleksis Kiven peruskoulussa *Posture*-filmin kuvauksia varten. Koulun tuolit olivat samat kuin lapsuudessani. Tuolin kova istuinosa on taipumatonta muovia, ja sen rösöinen pinta tuntuu farkunkin läpi iholla. Tarkkailllessani istuma-asentoani muovannutta tuolia alasteen luokassa muistin kylmää hohkaavat metallijalat. Niiden hankala pituus esti tuolin sulavan liikuttelun koko tilan peittävää kokolattiamattoa vasten. Ymmärsin yritykseni nähdä itseni istumassa tuolilla tarkoittavan katseen mahdollisuutta tiedostaa katse. En kai koskaan tule tietämään, kenen katseesta on kyse.

1.4. Katseen suunnat

Katseen suuntien pohdinnat liittyvät niin taiteen kuin filosofiankin peruskysymyksiin. Erityisesti Michel Foucault’n vallan ja katseen teorioissa näkemisellä ja näkyvyydellä on yhteiskunnallinen ”tehtävä”. Näkemisen ja nähdyksi tulemisen eri yhdistelmät vaikuttavat yksilön itsetarkkailuun ja itsekurin muodostumiseen. Michel Foucault’n kirja *Tarkkailla ja rangaista* (2000) siirsi katseeni ruumiillisuuden kysymyksistä ympäristöön, tilaan ja rakenteisiin, joissa ruumiit toimivat, elivät ja tottelevat. Useat teokseni 2000-luvun alusta asti inspiroituvat erilaisten rakenteiden kuvaamisesta ja niiden merkitysten tarkastelusta. Halusin myös tutkia sitä, miten olemme, enkä niinkään sitä, mitä olemme. Kuinka yhteiskunnalliset rakenteet, säännöt ja lait ohjaavat yksilön kasvamista ja mistä ohjailu muodostuu? Vastauksia näihin kysymyksiin löytyy nähdäkseni ympäristöstämme ja siinä olevista rakenteista sekä toisistamme ”huolta” pitävistä katseista, joiden avulla jokainen sisällyttää itseensä kurin ja normit. Näiden mukaan tulee tai tulisi elää. Taiteellisessa työssä katseella on siis monia merkityksiä, samoin kuin taitelijan koulutuksessa. Taiteellinen teos opettaa tekijäänsä, ja opettajan läsnäolo teoksen

⁵⁰ Maurice Merleau-Pontyille (1964) maailma hahmottuu rationaalisen ja tieteellisen haltuunoton sijaan tilallisen ja ajallisen rytmeinä. Maailma ei ole ihmisen edessä, vaan maailma ympäröi häntä.



Kuva 9. Artur Orenius Toss katsoo kameraan vuonna 2012.

äärellä opettaa opiskelijaa. Opiskelijan teoksen kautta kohtaavat opettajan ja opiskelijan katse. Toisinaan opettajan ei tarvitse sanoa tai kommentoida mitään, sillä hänen läsnäolonsa ja katseensa riittävät käynnistämään opiskelijassa ajattelun.

Taiteilijan koulutuksessa voi olla suojassa julkiselta katseelta, ja silti siinä altistutaan opiskelukumppaneiden katseille. Kun kokoonnuimme useina vuosina Kuvataideakatemian ensimmäisen vuosikurssin opiskelijaryhmän kanssa, ensimmäisinä kertoina syntyi tunne, että tila täyttyy ihmisten kokemuksista ja siitä, mitä he kantavat mukanaan. Sisäiset maailmat ovat vielä kätkeytyinä, ja opiskelijat katselevat toisiaan tunnustellen omaa taustaansa uusien vuosikurssikumppaniensa katseiden alla. Ajan mittaan sisäiset maailmat tulevat osittain näkyviksi työskentelyssä ja katseet kääntyvät helposti henkilöstä itse teokseen tai teoksiin. Taiteilijan opinnoissa edetään katseiden risteytymisissä, havainnoissa ja ajatuksissa. Vaikka koulutuksen jälkeen taiteilija on useimmiten yksin taiteellisen työnsä kanssa, niin opitut asiat ja saadut kommentit sekä opettajan ja toisten opiskelijoiden läsnäolo ovat osana työskentelyä.

Taiteilijan työ on jatkuvaa altistumista ja riskinottoa nähdyksi tulemisessa, ja silti taiteilija haluaa tehdä taidetta. Taiteilijan halua tehdä taidetta ei voi selittää vain tarpeella tulla nähdyksi. Halu ei selity tarpeiden kautta, sillä tarpeen voi

tydyttää, mutta halu on ääretöntä. Taiteentekijä on kosketuksessa äärettömään tehdessään taidetta.⁵¹ Filosofi ja lastenpsykiatri Janne Kurki puhuu äärettömästä, joka ei kuitenkaan ole kaikkeus. Taideteos tavoittelee kaikkeutta ja samanaikaisesti ei mitään muuta kuin itseään. Taideteos luo itse itsensä. Taideteos herättää tekijän ja katsojan halun katsoa ja ajatella. Taideteos on tuo halu. Janne Kurjen mukaan halu ei kuitenkaan kokonaan tyydyty katsomalla. Tämän vuoksi visuaalisen taiteen tekijä voi vain epäonnistua ja kariutua yrityksissään saattaa teos loppuun haluamallaan tavalla. Taideteos itse ottaa muotonsa ja ikään kuin katsoo takaisin tekijäänsä tai sen vastaanottajaan. Taiteilija voi valmistuneen teoksen äärellä kokea pohjatonta riittämättömyyttä, vajavaisuutta, sillä työskentelyn alkaessa syntyneet intentiot eivät saa täydellistä vastinetta valmistuneessa teoksessa. Teos ei tyhjene merkityksestä, se katsoo taiteilijaa takaisin loputtomasti.

Performanssitaidelijan Marina Abramovićin teoksissa keston rajoja koetellaan niin taiteilijan kuin yleisön puolella.⁵² Ne vaativat fyysistä ja psyykkistä kestämistä ja katseen kohtaamista. Ne muodostavat katsojalle mahdollisuuden pohtia omaa reaktiotaan tilaan ja tekoon tai teokseen. *The Artist is Present*⁵³ on yksi Marina Abramovićin äärimmäisyyteen pyrkivistä teoksista; taiteilija katsoo jokaista kävijää yksitellen silmiin. Onko taiteilijan katse halua, jota edustaa jo vastasyntyneen ensimmäinen parkaisu merkinä tarpeesta ja vaatimuksesta: katso minua, kosketa minua! Viettien kautta katseella on aktiivinen ja passiivinen muoto. Vauvan katse vaatii hoitoa ja huolenpitoa, mistä syntyy riippuvaisuussuhde ja tuleminen toisen vaikutuksen piiriin. Samalla tietoisuus ja olemassaolo vahvistuvat toisen katseen myötä. Kun taideteoksen sisältö muodostuu taiteilijan läsnäolosta ja katsekontaktista, teos edustaa taiteilijan tarvetta vahvistaa omaa olemassaoloaan toisen katseesta.

Julia Kristevan (1992, 189) vaikeasti ymmärrettävä teoria toisen suhteesta minuuteen on alitajuinen: *Toinen on (oma) tiedostamattomani*. Toisen katse, oli se sitten huolehtivan äidin, lääkärin, opettajan tai jonkun toisen katse, on kuin peili. Se on aktiivisessa muutoksessa oleva pinta, josta heijastelemme itseämme. Peilaus tapahtuu myös tiedostamatta, katsottu imee itseensä katsojan mielen-

51 Janne Kurki piti luennon ”Reaalisen (ja) katsomisen halu” Kuvataideakatemiassa 27.1.2012.

52 Abramović ja Ulay (Frank Uwe Laysiepen) työskentelivät taiteilijaparina vuosina 1976–1988. Näyttelyn videodokumentaatiosta tunnetuksi tulleessa performanssiteoksessa *A Living Door of the Museum* (Museum of Modern Art, New York 1977) taiteilijapari seisoo vastatusten ovella, niin että yleisön on astuttava sisään kahden alastoman ruumiin välistä.

53 Marina Abramovićin performanssi maaliskuussa 2010 (Museum of Modern Art, New York).

tilat: ei edes vauvaikäistä voi huijata hymyllä, jos se ei ole aitoa. Lempää katse antaa katsottavalle mahdollisuuden kehittyä, löytää omat rajansa ja harjoitella vuorovaikutusta.

Vimma katsoa ja taiteilijoiden halu tehdä taidetta voimaannuttaa olemassaolon. Janne Kurki puhui luennollaan Kuvataideakatemiassa (2012) katsomisen sammumattomasta janosta. Meissä oleva polttava katse ja tarve rakastaa sekä olla rakastettuja kumpuavat samasta lähteestä. Ilman rakkautta emme olisi ihmisiä. Vastavuoroisissa suhteissa joudumme katsoessamme katseen kohteeksi; tämä pätee niin ihmisten välisissä suhteissa kuin puhuttelevan taideteoksenkin äärellä. Taideteosta katsottaessa minuus määrittää teoksen ja antaa sille sisällön. Koskettaako taideteos meitä, vai onko se halua katsoa taideteoksen kautta itseämme? Vuorovaikutus syntyy katsojan ja teoksen välille, vaikka halu ja sen kohde eivät kohtaakaan. Samalla tavalla opettaja ja oppilas ovat vuorovaikutuksessa, vaikka kohtaaminen ei aina olisikaan mahdollista. Opettajan työ on osittain myös halua katsoa itseäni eikä pelkästään taiteilijana vaan myös ihmisenä – opiskelijatapaamisessa katse voi kääntyä myös tiedostamattomille ja epämukaville alueille. Opettaminen voi olla vastavuoroisuuden lisäksi koettelemus, josta tulee selvitä. Siinä on kyse samankaltaisesta kestämisestä ja voimaantumisesta kuin taiteellisessa työskentelyssä, jota hyvin kuvaa tarve ja halu.

Elokvantutkija Tarja Laine (1997, 83) tarkastelee elokuvaa eräänlaisena kulttuurisena kuvapintana. Nähdäkseni taideteos (minkä vain välineen kautta tuotettuna) on kulttuurinen ja dynamisoiva pinta, jonka katseleminen on vastavuoroista siinä mielessä, että teoksen merkitys syntyy katseesta. Toisaalta katse ei ole ihmisen katse, vaan lähinnä kulttuurinen katse, jota psykoanalyyseja ja fenomenologiaa yhdistävä teoreetikko Kaja Silverman (1996, 22) rinnastaa toisen katseeseen.

Jacques Lacanin *katse* (englanniksi *gaze*, ranskaksi *regard*) on psykoanalyttinen termi, jonka käyttö on popularisoitunut. Jacques Lacanin mukaan katse sisältää tietoisuuden siitä, että minut myös nähdään. Katseen merkitys tiedostamisen prosessissa on sidoksissa Lacanin peilivaihetoriaan.⁵⁴ Psykologisessa mielessä kun yksilö ymmärtää olevansa näkyvä, hän on myös muiden arvioitavissa, ja tämän vuoksi itsemääräämisen voima heikkenee. Toisen katse käsittää minän ulkopuolisen symbolisen järjestyksen, kulttuurin, jonne Jacques Lacan paikantaa myös katseen lähteen (Laine 1997, 82–96). Hänelle katse ei siis tarkoita katsetta

⁵⁴ Peilivaihetorian mukaan lapsi peiliin katsoessaan ymmärtää, että hän on erillinen, ja tulee tietoiseksi omasta olemisestaan.

sinänsä, konkreettisena silmäparina, vaan katsetta symbolisen järjestyksen ehdollistamana. Tulkitsen symbolisen järjestyksen myös muuttuvana voimana, johon tulisi suhtautua kriittisesti, kuten feministiteoriat ovat tehneet.

Feministiteoreetikko ja elokuvaohjaaja Laura Mulvey käsitteli esseessään *Visual pleasure and narrative cinema* (1975) katsetta yhden sukupuolen ominaisuutena. Mulveyn mukaan katseen epäsymmetria syntyy ”miehisestä katseesta”, joka sisältyy Jacques Lacanin visuaalisuuden nautinnon teoriaan, eli katseen ja mielihyvän yhteys on seuraus katsomisen kohteen saavuttamisyrityksestä. Elo-kuvat, joita hän tuolloin tarkasteli, olivat klassisia Hollywood-elokuvia, joissa mies on usein toimija. Mulvey (1981, 12–15) kirjoitti jälkisanat merkityksiltään aikaansa sidoksissa olevalle kirjoittamalleen esseelle ja pyrki poistamaan siihen liitettyä sukupuolitunutta teorian muodostamista. Jälkisanoissa naiskatsojan osa on kuvaannollisesti transvestiittimäinen ja koodattu joko mieheksi tai naiseksi. Toisaalta Mulvey on palannut digitalisaation myötä lempiaiheeseensa eli ihailmiensa elokuvien katsomiseen niin, että katsojana kontrolloi elokuvan esitystä (Mulvey, 2015). Aktiivisessa roolissaan katsoja voi pysäyttää elokuvan valitsemaansa kohtaan ja katsoa valitsemaansa ruutua ja kohdetta juuri niin pitkään kuin haluaa.

2. Tilallisuuden merkityksiä taiteellisessa tutkimuksessani

Seuraavaksi perustelen syvemmin jo esittämäni ajatusta välitilan ja sen muodostavan aukon osuutta teoksen valmistumisessa ja vastaanotossa. Videoinstallaationi *Parousia* valmistamisessa pyrin aktiivisesti työskentelymetodieni dekonstruktioon ja aikaisempien tapojeni kumoamiseen; ne tuottivat aukon, josta tuli osa prosessia. Teoksen luonnostelussa, valmistamisessa ja vastaanotossa koen aukollisuutta, josta muodostuvat välitila ja välisyys. Opettajan ja opiskelijan välisessä työhuonekeskustelussa aukko voi merkitä osittain sanallista ja osittain aistillista ei-tietämisen tilaa.

Aukkoisuuden ja välitilan rinnastan Michel Foucault’n (1986, 22–27) heterotopian käsitteeseen, jonka tulkitsen toiseuden tilaksi, sekä tutkimuksen että teoksen tilaksi. Taideteoksieni kautta tilakäsitys on tiiviisti sidottu aikaan sen sijaan, että tilasta ja ajasta puhuttaisiin erillään. Tarkastelen Doreen Massey’n samanaikaisuuden käsitettä ja valtageometriaa videoteoksieni avulla. Niissä tilan käsite on ihmisen kokemaa, käyttämää ja tulkitsemaa. Samankaltaisia tulkintoja esiintyy *kolmas tila* -käsitteessä (*third space*), jonka kehittäjänä Edward Soja tunnetaan.

Hänen poliittismaantieteellinen teoriasensa tilasta on lähtöisin Henri Lefebvren kirjasta *The production of space* (1991). Heidän esittämänsä *kolmas tila* nähdään samanaikaisesti todellisenä ja kuviteltuna – tämän näkökulman jaan väitöskirjatyöskentelyn aikana valmistetuissa opinnäytteissäni ja kirjoittamisen prosessissa. Teoksen tai tekstin valmistamisessa tulee vaihe, jolloin työ ympäröi minut ja haastaa minua. Tutkimuksen tila saa minut tutkimaan asioita, joita työ vaatii.

Edward Soja yhdistää käsitteessään *tilallinen* tilan ja yhteiskunnan, mikä viittaa ihmisten elämään tilaan ja siinä muodostuviin suhteisiin. Otsikossani eletyt tilat (*lived space*) käsitetään tilallisuuden (*spatiality*) metaforisina ja fyysisinä merkityksinä. Eletyt tilat viittaavat kuitenkin vielä tarkemmin niihin tulkintoihin, joita teen teoksissani ja tekstissäni, mikä on läheinen fenomenologiselle tulkinnalle. Tulkinnassani tilakäsitys (sen matemaattisesta ja geometrisesta luonteesta poiketen) on mahdoton määritellä ja hankala mitata. Tilallisuus on aistimelliseen kokemukseen perustuvaa ja tunteiden kautta ilmenevää ja näin ollen myös esikielellistä. Ollessani tilassa tulen osaksi tilaa, määritellesäni tilaa määrittelen olemistani tilassa. Teoksissani tilallisuuden eri muodot ovat osa valmistamisen prosessia mutta myös lähellä teoksieni aiheita. Tilallisuuden kokemus on osa opiskelijan kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta, jonka esikielellistä kommunikaatiota muistuttava puhe toisinaan täydentyy käsityksenä ja kokemuksena välitilasta teoksen äärellä.

2.1. Tilat ja niiden kuvaamisen tavat työskentelyn maisemassa

Taideteoksieni kautta aloin tutkia tiloja ja tilallisuuden käsitettä jo 1990-luvun lopulla. Kiinnostuin tiloista, jotka ovat konkreettisesti läsnä kasvamisessa ja muuten elämässä: tällaisia ovat koti, koulu, sairaala, kaupunki, lentokenttä ja muut julkisen liikkumisen tilat. Yrityksissäni kuvata tiloja huomasin operoivani monien muiden tekijöiden kuin rakennusten arkkitehtuurin tai tilasuunnittelun kanssa. Ymmärtääkseni rakenteita, joiden kautta yksilöllinen persoona kehittyy, ymmärsin aistien, henkilökohtaisten muistojen ja tapauskohtaisten sattumien vaikuttavan suuressa määrin yksilöön. Aistit, muistot ja suunnittelemattomat tapahtumat vaikuttavat myös taiteelliseen työhön. Näiden tekijöiden lisäksi taideteos on tulosta ruumiintilojen vaihteluista ja psykologisesta tilasta.

Videoteoksissani 2000-luvun alussa pohdin ”normaalin” käsitettä sairauskertomusten valossa ja päädyin rinnastamaan koulun, sairaalan sekä kotitilan. Teemat vaihtuivat teoksissani unien ja alitajunnan onkaloista järjestyksen ja

normaaliuden käsitteisiin.⁵⁵ Eri järjestelmät, kuten kulttuurit, uskonnot, tieteen- ja taiteenalat tai pedagogiikan koulukunnat, synnyttävät omassa piirissään normaalin käsitteen. Taiteilija-opettajana pohdin niitä rakenteita, jotka ovat luoneet normaalin käsitteen omalle opetukselleni. Pohdin myös sitä, miten käsitykseni ovat muuttuneet sitten oman opiskeluaikani. Mitkä asiat vaikuttivat minuun opiskeluaikanani? Mitä asioita pyrin välittämään omassa opetuksessani? Opettajana toimimiseni on kiinteässä yhteydessä taiteellisen työskentelyni eri vaiheisiin, sillä havainnointi kulkee läpi niiden tiedollisten ja aistimellisten rekisterien, joita olen käynyt läpi myös työskentelyssäni. Useassa teoksessa reflektoin naiseutta, äitiyttä, myyttejä, muistamista, aistimellisuutta, vanhemmuutta, vallankäyttöä ja yhteiskunnallisia struktuureja.⁵⁶

Väitöskirjatyöskentelyn aikana ymmärsin, että työskentelyni oli urautunut tiettyihin tapoihin ja ajatusmalleihin. Olin kyllästynyt tapaani tarkastella ja seurata oletuksiani tilojen luonteesta – usein teoksissani kotiympäristö oli turhaan vastakohta ja julkisille ja yhteiskunnallisille tiloille. Halusin muuttaa sitä, miten olin tottunut ajattelemaan ja toteuttamaan tilojen luonteen esittämistä. Miten kuvata kameralla sellaista, mikä on näkymättömänä läsnä? Eteläafrikkalainen kuvataiteilija William Kentridge pohtii mielen liikkeitä ja taiteellista prosessia dokumentissa *Kaikki on mahdollista* (*Anything Is Possible*, 2010). Erityisesti kiinnostuin hänen huomiostaan konventionaalisesta havainnosta, joka ei käsitä muuta kuin yhden perspektiivin. Takanamme ja sivuillamme on uusia kuvakulmia, ja näiden todellisuutta emme näe. William Kentridgen videoinstallaatioissakin katsoja on videoheijastusten ympäröimänä. Kuinka siis kuvata todellisuutta, johon katseeni ei osu? Luotanko kamerani linssin eteen osuvaan näkymään? Kuvasin kamera minuun kiinnitettyä tai pitelemällä sitä suunnilleen vatsani korkeudella. Kuvaamiskokeiluista syntyi tapa kuvata ja peilata sitä, mitä en tiennyt olevan.

Tekemällä kuvauskokeiluja halusin muuttaa näkemistäni ja kuvaamista. Pohdin sitä, miten normiksi muodostunut tapa käyttää kameraa on kuin silmälle asennettu jatke. Kamera silmän jatkeena tuntui riittämättömältä, sillä se redusoi kokemustani tilasta, johon liityn näköaistillani kameran etsimen välityksellä. Halusin aistimellisuuden ohjaavan kuvaamista, kuten esimerkiksi maalaamisessa tai piirtämisessä, joissa yhteys materiaan on suorempi kuin työskenneltäessä teknologisin työvälinein. Samalla pohdin aikaisemmin uskomaani väittämää

55 *Posture* (2001), *Kätketty/Hidden* (2003), *Polkuja/Paths* (2005).

56 *Arc-en-ciel* (2007), *Heavenly bodies* (2009) ja *Domestic disorder* (2012).



Kuva 10. Marika Orenius kameran kanssa Goalla vuonna 2014.

kameratyöskentelyn aistimellisista esteistä – oliko niitä olemassa? Ainakin vakuutin siitä, että kamera välineenä tarkoittaa katseen eri merkityksien pohdintaa.

Kameran liikkeet ymmärretään yleisesti havainnoitsijan liikkeinä niin elokuvassa kuin videolla tuotetussa taiteessa.⁵⁷ Taideteosta valmistaessani pyrin olemaan teoksen silmä sen sisä- ja ulkopuolella; tarkkailin teosta kuin sivullinen ja hetkittäin pujahtan teokseen. Pujautuminen, ilmestyminen tai itsensä löytäminen teoksesta toteutuu juuri kameran liikkeissä. Tarkastellessani uudelleen aikaisempia teoksiani oivalsin, että kamera tilojen tai tilanteiden näkijänä tai kokijana tuottaa teoksiini kolmannen persoonan. Vaelteleva katse, kolmas persoona, löytyi useista teoksistani, kuten videoteoksissa *Posture* (2001), *Polkuja* (2005), *Domestic disorder* (2012), *Sillä se on tässä* (2012), *Sillä se on (ollut) tässä* (2013) ja *Parousia* (2016). Viimeisimpien videoteoksieni (2013–2016) kameran liikettä ei hallitse elokuvallinen ilmaisu vaan sattumanvarainen ruumiin liike, joka syntyi kuvauskokeilujen ansiosta.

⁵⁷ Eri apuvälinein liikkuvan elokuvakameran kuvausjälki on niin tasaisesti soljuvaa, että tuskin katsoja pohtii asiaa vaan antaa sen ohjata huomioitaan. Käsivarakuvaus tuottama epätasaisempi jälki saattaa herättää ajattelemaan kameran läsnäoloa ja tekijän näkökulmaa herkemmin, vaikka yleisesti ottaen käsivarakuvaan liikkuvaan kuvaan on jo totuttu eri medioiden välityksellä.

Ensimmäisen väitöskirjaani kuuluvan opinnäytteen *Domestic disorder* (2012) kuvasin entiseen tapaani kuvakäsikirjoitusta noudattaen. Teoksen valmistumisen myötä aloin pohtia sitä, kuinka osaamiseni ja tietäminen ovat rajoittuneet yhteen tekemisen tapaan. Seuraavassa teoksessa *Sillä se on tässä* (2012) halusin valmistaa videoteoksen intuitiivisemmin ja ilman käsikirjoitusta yhdistämällä satunnaisesti kuvattua videomateriaalia ja muistiinpanojani. Se oli yritys päästä pois aikaisemmin hyväksi havaitusta työskentelyn tilasta. Kysymys siitä, mitä teen, muuttui kysymykseksi siitä, miten teen. Samankaltainen ajatus syntyi myös pohtiessani kuvataiteilijoiden opettajana toimimista: ei aina ole niin selkeää asiaa, jota voi opettaa, mutta tärkeää onkin se, miten opetus tapahtuu. Taiteellisessa työskentelyssäni aloin ymmärtää uudenlaisen videokuvaamisen kautta julkisen tilan tuomaa vapauden tunnetta ja anonyymiyttä. Samanaikaisesti kotitila ei enää näyttäytynyt suojana ulkomaailman vaateita vastaan vaan siitä löytyi raskauden täyttämä ilmapiiri, jonka aistii sisään astuessaan. Uusi työskentelytapani avasi kanavan muistoihin ja tunteisiin, jotka tulivat osaksi teoksen rakentumista. Tiedostin purkavani tapaani työskennellä ja halusin kumota oppimani videoteoksen valmistamisen ”säännöt”. Tällaisten käännekohtien merkitys on tärkeää muistaa ohjatessa opiskelijaa, joka on löytänyt uusia tapoja työskennellä. Jos opettaja näkee muutoksen ja tuo sen esiin, niin opiskelija ymmärtää sen merkityksen omalle työskentelylleen.

Muutos oli ollut yksi motivaatio taiteellisen tutkimuksen alottamisessa, mutta samanaikaisesti aavistin sen olevan suuri riski tulevalle taiteelliselle työskentelylleni. Jokainen taitelija on työskentelyssään jatkuvan riskinoton äärellä, sillä tietoisuus merkitysten pakenemisesta kasvaa tekemisen muuttuessa. Loputon etsintä vie uuteen tekemisen tapaan, tilaan, jota johtaa epävarmuus. Taitelija, joka toimii myös opettajana, osaa nähdä opiskelijan epävarmuuden, koska on siihen omassa työskentelyssään tutustunut. Taidehistorioitsija Joanne Morra (2017) kuvaa opiskelijan prosessien epävarmuutta oppimisen radikaaliksi epävarmuudeksi. Morralle epävarmuus on loputonta. Oppimieni tapojen hylkääminen oli halua päästä pois tavasta, jossa tiedän päätepisteen, jota pyrin lähentymään. Oppimisen radikaalia epävarmuutta olen hyödyntänyt opetuksessa huomaamattani haastamalla niitä konventioita, joiden mukaan minun tulisi tietää, mitä opetan. Nähdäkseni tämä on taiteen opettamisen ydin ja menetelmä, jota taidetta jatkuvasti opettajan työnsä rinnalla tekevä taitelija toteuttaa. Niin taitelija, tutkija kuin opettaja voivat uusiutua työssään jatkuvasti, kun he tunnistavat oppimattomuuden ja sietävät sen loppumattomuutta.

Kameran kanssa liikkeessani teosta rakensivat sisältö ja ajatukset, joita en ollut käsitteellistänyt tai tiedostanut, jota en vielä tiennyt tekeväni. Pysin tallentamaan eletyn tilan kamerallani niin, että katsoessani kuvattua materiaalia voisin palata tähän hetkeen. Tunnistin voimattomuutta, sillä kaikkea kokemaani en voi muistikorteille tallentaa. Jokainen yritys rakentaa tiedollisia merkityksiä kuvaamastani materiaalista verotti ajatteluani, joten päädyin heittäytymään tietämättömyyteen, epävarmuuteen ja sen loppumattomuuteen. Teoksen valmistuessa koin epäonnistuneeni päämäärissäni yhdistää kuvaa ja tekstiä ilman selkeää ajatusta lopputuloksesta. Jatkon kannalta minun tuli uudelleen määritellä henkilökohtainen tietämiseni ja pyrkiä ymmärtämään muutosta näkökulmasani, mikä oli aiheuttanut suuremman epävarmuuden tekemisessäni kuin olin etukäteen aavistanut.

Metaforisesti pohdittuna taiteellinen työskentely on kuin yritys astua kaukaiseen maisemaan, jonka aluksi voi tavoittaa vain kiikareiden avulla. Katsomalla maailmaa pienen kiikarin etsimen läpi voi havaita näkymästä osia, mutta siltikään ei välttämättä tiedä, mitä katsoo. Toisinaan tarkastelu tapahtuu välimatkan päästä kuin katsoisin maisemaa kiikareilla. Astuessani maisemaan olen myös osa sitä. Opiskelijan työtä kiikaroidessani pyrin havaitsemaan ne kohdat, joiden kautta voin astua teoksen ja sen tekijän maailmaan. Näkyvänä ja liikkuvana ruumiini kuuluu olioiden joukkoon, se on yksi niistä, se on kiinnittynyt maailman kudokseen ja sillä on esineen kiinnevoima. Mutta koska se näkee ja liikkuu, pitää se oliot ympärillään, ne ovat sen liitännäisiä tai jatkeita, ne ovat kiinni sen lihassa ja ovat osa sen täyttää määritelmää: maailma on tehty samasta aineesta kuin ruumis (Merleau-Ponty, 2012, 424). Maurice Merleau-Pontyn *Silmä ja henki* -esseessä (*L'Œil et l'esprit*, 1961) näkevä ruumis on myös näkyvä ja näin ollen osa näkemäänsä maailmaa. Merleau-Ponty kirjoittaa vastaavuuksien järjestelmästä; olemme maailman kanssa samaa lihaa. Luontoakaan ei katsota, vaan ”luonto on sisällä”, kuten Paul Cézanne sanoi (Merleau-Ponty 2012, 424).

Ruumiin tahdissa liikkuva kamera ja vaihtuvat kuvauspaikat loivat eri ajatuspolkuja läsnäolon ja poissaolon sekä näkyvyyden ja näkymättömyyden tasoille. Kuvasin liikkuvalla kameralla taiteilijan työtilaa, maamme hallinnollisia tiloja, kotien peilien heijastuksia, pienen pojan näkökulmasta euraasialaista ruuhkaista kävelykatua, talvehtivaa kasvitieteellistä puutarhaa, pohjoismaisia instituutioiden suljettuja tiloja, aasialaista kantamisen, vaeltamisen ja kävelemisen kulttuuria, leikkiä ja työntekeä. Lähes dokumentaarinen taltiointi toi esiin tilanteita, paikkoja ja tiloja sekä tilattomia tiloja, kuten peilin tai ikkunan heijastuksia.

Muistiinpanoistani tekemistäni kuvauksista, eletyistä tiloista ja näkymistä löysin sanat *aistimellinen kamera*. Liikkuessani läpi tilan ja liikkeitteni tallentuessa kameran liikkeinä olen myös tallentanut subjektiivisen kokemuksen ajattelematta sitä, että editoituina ja yhdistettyinä ääniin tai äänettömyyteen ne projisoidaan vaalealle pinnalle näyttelytilassa. Toisinaan vasta videoteokseni julkisen esittämisen jälkeen näen, mitä olen kuvannut ja editoinut. Saatan istua näyttelytilassa ja antaa liikkuvan kuvan ohjata näkymien läpi, joita en kuvaustilanteessa kokenut yhtä fyysisinä.

Toisaalta muistiinpanojen avulla pääsin lähelle kokemusta, jonka olisin halunnut kuvata. Kameran puuttuessa olin kirjoittanut: *Kulkukoirat, villikissat, vapaat lehmät, vaeltavat ihmiset, matkustavat turistit. Missä olemme henkisesti kun matkustamme, ja mihin olemme matkalla? Istun trooppisessa illassa Intian länsirannikolla joulukuussa 2012. Täällä näkee yön elämää taskulampun tai jonkun muun paikallisen valonlähteen ansiosta. Auton valoissa vilahuttaa punaruskean koiran selkä. Ohikiitävä moottoripyörä pelottaa toisen vaaleaturkkisen kulkukoiran tienpenkkeään. Sisäänpäin kääntynyt koiran katse terästyy ja samanaikaisesti se katsoo minua tai minun lävitseni äärettömyyttä. Tien vapautuessa koiran kauniit askeleet kiihtyvät juoksuun ja se jatkaa kulkuaan keskellä kapeaa kylätietä. Mielessäni pyörii kysymys: ”Kuka tai mikä toinen on, koskaan en voi tietää” (Irigaray 1993, 13).⁵⁸ Katseen osuessa minuun mietin, kuka minua katsoo takaisin. Näin koiran silmissä toisen katseen. Kateellisena katson koiran loitonemista, haluan seurata sitä ja jättää mukavan asennon leppoisassa ulkoilmaravintolassa lähimpieni kanssa. Tuo rytmi, käynti, eteenpäin vievä liike ja sen kutsuva katse saivat melkein jalkani juoksemaan ilman määränpäättä – ellen olisi epäroinyt.*

Katsoessani minua katsovia silmiä tulee minusta osa katsomistapahtumaa, spektaakkelia. Teoksissaan, jotka käsittelevät katseen halun rakennetta ja valokuvaa, ranskalainen kirjallisuudentutkija ja semiootikko Roland Barthes (1985) tuo esille mielihyvän ja hurmion eroa käsiteparin *studium-punctum* avulla. Hurmio (*punctum*) on äärimmäisyyksiin menemistä, kemiallista ja orgastista kuolemanviettiä ja samalla mielihyvää (*studium*) väkevämpää. Osittain taiteellinen työskentely on hurmiota, mutta myös jonkin muun ja vieraan halua. Kuinka saavuttaa uusia näkymiä, jotka pakenevat ja ovat toisaalla?

Kuvauskokeiluillani halusin tavoittaa muuta, sitä, minkä uskon olevan toisaalla. Näkymät, joiden läpi kuljin, olivat tietoisia valintoja, mutta kameran muistikortille tarttuneet kuvat pakenivat yhtä määrittystä. Ne pysyivät silti tarkasteluni

58 ”Who or what the other is, I never know.” Käännös omani.

kohteena, mutta eivät ihasteluni kohteena, koska en nähnyt niitä. Olo oli kepeä ilman perinteistä työskentelymetodia, jossa käsikirjoituksen rinnalla synnytetään kuvallinen suunnitelma, jonka pohjalta kuvataan suunniteltuja otoksia, joita sitten vielä editoidessa järjestetään hieman uudelleen. Tutkimusmetodini tarkoitti merkitysten ja päämäärän tavoittelua prosessin edetessä mutta myös liikkeen taltiointia ja siitä syntyvää välitilan kokemusta. Välitilan tyhjyys tuntui täydentävän mielessäni rakentuvaa teosta. Palaan aukollisuuden merkityksen rakentumiseen myöhemmin tekstissäni.

2.2. Tilallisuuden ja ajallisuuden taiteellinen tutkiminen

Arkielämässä ihmisellä on tiloista paljon erilaisia kokemuksia, jotka suodattuvat ja painuvat ruumiin muistiin. Sisäiset kokemukset, kuten unet tai muistot, ylittävät hetkellisesti tietoisuuden arkitason – unet, aistilliset sekä aistimelliset muistot ovat arkea toteutuessaan. Näitä arkikokemuksia olen pyrkinyt tavoittamaan videoteoksissani erilaisten kuvaamistekniikoiden, editoinnin, äänityöskentelyn ja tilassa esittämisen avulla.

Useissa teoksissani pyrin hahmottamaan paikkoja, jotka eivät ole määriteltyjä ja ovat kaikkien käytössä. Tila on osana olemassaoloamme eri tieteen, kulttuurin ja taiteen alueilla. Teoksissani tila on myös esitetty konkreettisesti painottaen arkkitehtuurin vaikutusta elämiseen niin kaupunkien julkisissa tiloissa kuin henkilökohtaisissakin tiloissa, kuten laitoksissa tai kodeissa. Filosofiasa tilan lisäksi aika on perusmääre, joka esiintyy kaikessa eksistentiaalisessa tutkimuksessa. Tilatutkimuksissa ollaan jatkuvasti kiinnostuneita uusista tavoista käsittää tila. Martin Heidegger (1973, 4) kirjoittaa olemisen ja tilan suhteesta: ”Kysymystä siitä, mitä tila tilana voisi olla, ei siten ole esitetty, saati vastattu siihen. Millä tavalla tila on, ja onko se Olemista yleensä, jää avoimeksi”.⁵⁹ Se on jatkumoa saksalaisen 1700-luvun filosofi Immanuel Kantin transsendentaalisen estetiikan ajatukseen kaiken olemisen ehdoista, jotka ovat tila ja aika.⁶⁰

59 ”The question, what space as space would be, is thereby not even asked, much less answered. In what manner space is, and whether a Being in general can be attributed to it, remains undecided.” Käännös omani.

60 Immanuel Kantin filosofia on vaikuttanut fenomenologisen filosofian syntymiseen, ja fenomenologisen filosofian kehittäjät, kuten Maurice Merleau-Ponty, ovat vieneet sitä eri suuntiin. Hänen ruumiillisuuden ja havainnon fenomenologiansa on ohjannut tutkimustani ja kiinnostustani elettyyn tilaan ja sen ruumiilliseen kokemukseen.

Milloin on kyse tilasta ja milloin paikasta? Mikä on aito tapa puhua tilasta? Onko elämässä epäpaikkoja, väliaikoja tai -tiloja? Kaupunkien laitamat saattavat tuottaa tunteen epäpaikasta. Jos näin jaottelen aikaa ja paikkaa, niin mikä on sitten aito paikka, välitön aika ja välitön tila? Mistä puhumme, kun liitämme paikkaan tai aikaan alut ”väli” tai ”epä”? Onko välitunnilla, väliajalla, välipäivällä, epätalalla, välikuukaudella, epäpaikalla tai välivuodella todellakaan mitään muuta yhteistä kuin lyhyt etuliite *väli* tai *epä*? Määrittelemättä jäävät ääripäät, kun puhumme niiden väliin jäävästä tai mitätöivästä luonteesta lisäämällä sanaan *epä*alun.

Jean-Luc Nancyn kirjassa *Corpus* (1992/1996) alkuperältään ranskankielinen käsite *espacement*, joka on englanniksi ”spacing”, voisi suomeksi kääntyä käsitteeksi *tilallistuminen*; Jean-Luc Nancyn mukaan se tarkoittaa tilan ja ajan yhteen kietoutumista. Käsitteenä *tilallistuminen* (*spacing*) on ontologinen käsite ja muodostaa *epätilan* (*non-place*), johon tila ja aika sisältyvät (Heikkilä 2008, 72). Immanuel Kantille kokemuksen tila ja aika yhdessä muodostavat kokemuksen olosuhteet (Heikkilä 2008, 72). Jean-Luc Nancyn mukaan kyse on olemisen muodosta, ja Kantille tila ja aika merkitsevät kokemuksen olosuhteita, joita ei erikseen voida käsitellä, mutta ”aika” määrittää subjektin sisäistä tilaa ja ”tila” on kaiken ulkoisen muodon ilmentymä, tila on kaiken ulkoisen esiintymisen ehto (Heikkilä 2008, 72). Kun olen pohtinut olemassaolon muotoa taiteellisissa tutkimuksessani ja erityisesti taiteellisissa osioissa, olen havainnut, että tilan käsite on laajentunut ja se on synnyttänyt eroavuuksia. Tutkimusta tehtäessä ollaan eroavuuksien tilassa, jossa merkitykset syntyvät.

Filosofiset esimerkit tilan ja ajan luonteesta sisältävät sen, minkä jo tiedämme: tila ja aika ovat yhteen kietoutuneita. Kietoutuman luonteen määrittely korostuu modernissa filosofissa, jossa asian esittämisen tapa ja näkökulma johdattelevat ilmiön nimeämistä. Tilatutkimuksissani *tilallistuminen* on aistien kautta ruumiissa koettu ajallinen ilmiö. Ilmiön havainnoinnissa on keskeistä sosiaalinen ja yhteiskunnallinen näkökulma, joka politisoi tilan käsitteen.

Sosiologi ja maantieteilijä Doreen Massey korostaa tilan ja ajan yhteen kietoutumisen lisäksi tilan määrittelyä sosiaaliin suhteisiin perustuvaksi. Hän tukeutuu Albert Einsteinin käsitykseen tila-ajallisuudesta, jolla on kokija, tarkkailija, joka on osa tarkkailemaansa maailmaa (Massey 2008, 50). Tilat ovat avoimia tulkinnalle

kokemuksellisuutensa vuoksi.⁶¹ Doreen Massey antaa tila-ajalle yhteiskunnallisen merkityksen käsitteessään *samanaikainen tila*⁶². Videoinstallaatioissani *Parousian* samanaikaisuus ja maailman erilaiset elämät ja moninaisuus korostuvat. Eri puolilla maailmaa koettu nykyhetki ja niiden samanaikainen esittäminen kertovat useista maailmoista, eivät vain yhdestä. Teokseen leikkaamisella luotu rytmi ja kuvien väliin jätetyt ”tyhjät” sekunnit näyttäytyvät mustina ruutuina. Ne tukevat tarinan aukkoisuutta mutta myös jättävät tilaa esitettyjen maailmojen sosiaaliselle ja poliittiselle tulkinnalle. Samanaikaisuuden idea motivoi esittämään *Parousia*-videoinstallaation kolmena projisointina Galleria Lapinlahden (2016) tilassa, jonka monikerrokset ja ajassa patinoituneet materiaalit sekä raakapuiset rakennelmat toimivat näyttämönä.

Parousia-videoinstallaation valmistamisen aikana tulin vahvasti tietoiseksi monien samanaikaisten maailmojen lisäksi maailmojen moninaisuudesta ja epätasa-arvoisuudesta. Arkipäiväistynyt jatkuva matkustaminen tuntui yllättäen hämmäntävän ylelliseltä, vaikka matkamme olosuhteet olivat vaatimattomat. Matkustaessani kuvausryhmäni eli perheeni kanssa Intiaan Goaan, Turkkiin Istanbuliin ja Euroopan eri kaupunkeihin liikuimme päivittäin alueilla, joista emme tienneet mitään. Kun emme enää jaksaneet kävellä, odotimme julkisia liikennevälineitä. Ajatuksenani oli olla liikkeessä ja yrittää kuvata sitä, mitä ulkopuolisuudeltani pystyin paikallisesta elämästä ja arkipäivän ilmiöistä havainnoimaan.⁶³ Käsitteiseni olemassaolostani ja perheeni tärkeydestä muuttui ja vaihteli; yhdessä hetkessä koin yhtäläisyyttä kaikkiin kohtaamiini naisiin ja äiteihin, toisessa hetkessä halusin suojella lastani välinpitämättömyydeltä ja arvottomuuden kokemukselta, jonka lapsi joissain yhteisöissä saa osakseen. Vastakohtaisuuksissa eläminen aiheutti erilaisia mielentiloja ja hetkiä, joissa saatoin samaistua fundamentaalisesti toiseen elävään tai kivettyneeseen, samanaikaisesti eristyn lähimmäisistäni ja hetkittäin jopa itsestäni. Moninaisuutta ja epätasa-

61 Aalto-yliopistossa Juha Varton ”Body awareness and embodied presentation” -kirjaseminaarissa pohdittiin *aistillisen tiedon* (”sensuous epistemology”) tulkintaa. Paul Stollerin teoksessa *Sensuous scholarship* (1997) yhdistetään inhimillisten kokemusten syntyminen ei pelkästään näkemiseen vaan kokonaisvaltaiseen aistilliseen tietoon. Siinä kritisoidaan tiedon teoretisoitumista ja korostetaan aistillisen tiedon tärkeyttä; samalla kirja osoittaa, kuinka kulttuuriteoria on kirjoitettu Eurooppa- ja falloskeskeisesti.

62 Doreen Massey kirjoittaa teoksessaan *Space, place, and gender* (1994) elävän maailman koostuvan samanaikaisesta moninaisuudesta, sillä tilan sosiaaliset suhteet koetaan ja tulkitaan eri tavalla.

63 Liike oli *Parousia*-teoksen kuvaamisen dogmaattinen lähtökohtia, teoksessa ei ole yhtään jalustalta kuvattua otosta.

arvoisuutta pohtiessani löysin itseni jostain muualta, en tästä ensimmäisestä tai tuosta toisesta, ehkä kolmannelta tilasta.

Politiittisena maantieteilijänä tunnetun Edward Sojan termi ”thirdspace” (1996) pyrkii myös muuttamaan käsitystämme tilasta. Se on tila, jossa mahdollistuvat ja sulautuvat yhteen eri käsitteet, kuten subjektiivinen ja objektiivinen, abstrakti ja konkreettinen, todellinen ja kuviteltu, tiedetty ja tunnistamaton, mieli ja ruumis, tietoisuus ja epätietoisuus, arkipäivä ja loputon tarina. Historiallisesti ja sosiaalisesti luodusta tilan käsitteestä Edward Soja antaa ymmärtää tilan tilattomana, minkä tulisi olla myös pohja uudelle tavalle käsittää tila ja toimia. Muuttavatko uudet tilan määrittelyt ja termit yhteiskuntaa? Yhteiskunnallisesti tulisi ottaa huomioon se, että jotkut meistä eivät enää kuulu muualle kuin maiden väliseen tilaan, jolloin olemassaolon perusta on eräänlainen välitila.⁶⁴ Ei-kenenkään-tilaa kutsutaan välitilaksi tai epätilaksi, jonka englanninkielinen vastine *non-space* vaikuttaa tilattomalta tilalta, kuten Edward Soja *kolmastila*.

Kun pohdin katsojan mahdollisia ruumiillisia kokemuksia taideteoksen vastaanotossa, niin havaitsin, että ruumiillinen kokemus korostui Tomás Saracenon installaatiossa *Cloud Cities*.⁶⁵ Samoin kuin installaatio myös Berliinin kadut ja niiden loputtomat purkamis- ja rakennusprojektit muodostavat epäpaikkoja keskelle kaupunkia. Tunne kaupungin rikkinäisestä laitamasta oli kuin alkusoittoa *Cloud Cities* -kokemukselleni. Astuttuani sisään isoon ja korkeaan valkoiseen taidemuseon saliin edessäni avautuvassa tilassa yhdistyi mustia viritettyjä vaijereita, joiden ansiosta läpinäkyvää materiaalia olevat ilmalla täytetyt pallot leijuivat ilmassa. Jättikokoisiin ”rantapalloihin” pääsi sisään tikkaita pitkin noin viiden metrin korkeudesta. Pallot oli jaettu tasoihin, ja sisälle meneminen tarkoitti heittäytymistä salin katon korkeuteen yltävän pallon ylimmälle tasolle. Sisäänmenoaukon tuntumasta tuli sukeltaa koko painollaan ilmapatjalle, joka oli pallon sisällä. Jatkuva pieni liike pallossa kutsui mukaan keinumaan. Samanaikaisesti pelko terrorisoi nautintoa. Vaikka tiedostin, että ilma ei karkaa pallosta eikä rakennelma kutistuisi kasaan yhdessä silmänräpäyksessä, en pystynyt rentoutumaan vaan pidin kiinni niistä parista laudan pätkästä, joille olin tikkaita pitkin kiivennyt. Katsoin vierestä tutisevin käsin ja jaloin, kuinka joidenkin mielestä läpinäkyvällä pinnalla makoilu oli suurta nautintoa, ja odotin, milloin saisin vuoron palata ja

⁶⁴ Filosofisessa mielessä välitila kuulostaa imaginääriseltä, mutta on myös konkreettisessa välitilassa eläviä passittomia pakolaisia tai maattomia maahanmuuttajayhteisöjä, ja niitä syntyy jatkuvasti lisää maailmapolitiikan jauhaessa paikallaan vanhoissa asetelmissaan.

⁶⁵ Tomás Saracenon näyttely synnytti tilattoman tilan taiteellisen simulaation Berliinin Hamburger Bahnhof -taidemuuseumissa (2011).



Kuvat 11. ja 12. Tomás Saracenon Cloud Cities näyttely Hamburger Bahnhof vuonna 2011.

laskeutua tikkaita pitkin maan tasalle. Pelosta huolimatta joskus pitäisi uskaltaa jättää aivot narikkaan ja antaa ruumiin vain keinua tilattomassa tilassa.

2.3. Taiteilijan eletty epätila

Taiteilija on jatkuvassa tekemisen tilassa, jossa on vaihteita, joita kutsun väli- ja epätiloiksi. Teoksissani tarkastelen väli- ja epätilaa niin taiteellisesti kuin teoreettisestikin. Taiteellisessa työskentelyssäni tarkastelen olemassaoloni situationaalisesta perspektiivistä. Situationaalisella tarkoitan tilassa tapahtuvan yhteyttä sosiaaliseen tilanteeseen ja ympäristöön.

Kaksikanavainen videoteos *Polkuja* (2005) käsittelee rakennuksista, rakenteista, ohjeista ja koulun järjestyssäännöistä syntynyttä raivoa ja paineista mutta normeja noudattavaa käytöstä. Kameraa kuljetetaan läpi yksityisiä ja julkisia tiloja sekä pitkin käytäviä koulussa, työpaikalla, lentokentällä, sairaalassa ja matkustettaessa. Kertojaani toistaa ohjeita, kuinka istua, syödä, puhua ja reagoida muihin. Normien säätelemä oleminen vaatii sääntöjen noudattamista. Yksilön itsekontrolli muodostuu yhteisöissä, jotka ohjaavat ihmisten toimintoja ja itsekurin syntymistä. Taiteellisten prosessien kautta toistuu pyrkimykseni ymmärtää itseyttä osana rakenteita. Useimmiten aikaisemmissa teoksissani kyse oli elettyjen tilojen osuudesta minuuden muodostumisessa, nuoruusiässä ja naiseksi kasvamisessa sekä näihin kohdistuvasta häirinnästä ja paineesta.

Useimmissa videoteoksissani todelliset tilat, kuten koti tai julkiset tilat, toimivat kuvausmiljoina. Kuvaukset on vain joskus suunniteltu etukäteen. Muutoin kuvaan tiloja jonkin huomion pohjalta. Käytän toisinaan omista videoarkistoistani ”löytämäni” materiaalia, jonka minä tai joku läheisistäni on kuvannut. Useiden videoteoksieni autolla-ajokohtaukset ovat tulleet tallennetuiksi muista syistä kuin teoksen materiaana. Subjektiivinen kameranäkökulma pyyhkii seinää, kattoja, portaita kuin vaeltavat silmät. Toisinaan kuvauskohteessa on jokin erityislaatuinen tapahtuma tai kiinnostava näkymä, johon kamera pysähtyy, toisinaan hetkeen pysähtyminen on yhtä sattumanvaraista kuin mielen metaforat. Mielleyhtymä voi ohjata kuvausta, tai se syntyy videomateriaaleja editoitaessa ja niitä katseltaessa. Editoitaessa paluu kuvaushetkeen muodostaa uuden tason jo elettyyn. Reagointini kuvaustilanteessa tai editoidessa, jolloin teksti ja ääni yhdistyvät kuvaan, pohjautui kokemukseen eletystä tilasta. Kolmikanavaisen videoinstallaation *Parousia* (2016) prosessinomaista työskentelyä olen hallinnut kuvauspaikoilla. Jokaisen ”kohtauksen” lähtökohtana on tietty hetki ja tila. Ne

muovasivat tiedostamattani videolle kuvaamista ja tietoisemmin videomateriaalin editointia.

Kävellessäni tilassa kameran kanssa elän kuvattavan näkymän läpi. Kameratekniset rajoitukset yhdessä ruumiini liikkeiden kanssa vaikuttavat teoksen rakentumiseen. Olen tietoinen siitä, mitä kamera suunnilleen kuvaa. Tiedostan kamerakäden nopeiden siirtoliikkeiden vähentävän otoksen katsottavuutta, mutta pyrin silti kuvaamaan sitä, mihin kuvaushetkessä reagoin. Kuvaustyylini on lähellä autenttista elokuvien kuvaamisen tapaa, dogmaelokuvan tyyliä.⁶⁶ En kuitenkaan liikuta kameraa luodakseni kertomusta henkilöistä, mutta en voi väittää, ettei kuvaamani materiaali sitä välittäisi. Työskentelyäni ohjaa olemassaoloni tiettyssä hetkessä ja paikassa, eikä se, kuka juuri minä olen. Tekijän ruumiillisuuden ansiosta kameran kautta eletyt tilat rakentuvat tarinallisiksi. Tarinasta punoutuva kertomus tapahtuu vastaanottajassa.

Katsoja ei pelkästään vastaanota silmillään, vaan olemme tilassa suuremman projisoinnin äärellä koko ruumiillamme ja aisteillamme. Videoinstallaatiossani *Sillä se on (ollut) tässä* (2013) kerronta liittyy yllättäen tilanteeseen, jossa katselemme teosta. Halusin korostaa ajatusta siitä, että kokemus on tässä. Halusin aktivoida katsojan itseyden ja toiseuden kysymystä. ”Itseäni muistuttava hahmo istuu valkoisen edessä. Valon hämärtyessä kopioin muodon, liitän sen uudelle valkoiselle pohjalle.”⁶⁷ Videoinstallaatiota rakentaessani pohdin, kuinka toiseus syntyy omassa ruumiissa. Toiseus koetaan taiteellisessa prosessissa, kun teoksen valmistamisessa eri merkityssuhteet alkavat näkyä tekijälle, mutta niitä ei pysty täysin ymmärtämään. Taideteoksen tekeminen on toiseuden kohtaamista, vaikka tietää, että ei voi täydellisesti ymmärtää itseään tai toista. Samalla tavalla opettamisessa on kyse toisen yksilöllisyyden ja erilaisuuden hyväksymisestä ja kohtaamisesta.⁶⁸ Toiseuden ongelmaa ei voi poistaa taiteellisesta työskentelystä ja opettamisesta, sillä ihminen ei voi koskaan ymmärtää toista ihmistä täydellisesti. Taitelijan työssä toiseuden tila on osa työskentelyprosessia.

Kuvataiteilija Gregor Schneiderin tilalliset teokset käsitteellistävät ja toisaalta esittävät konkreettisesti toiseuden tilaa. Vastakohtana kuumalle ja kirkaalle

⁶⁶ Dogmaelokuvan käsite tulee neljän tanskalaisen ohjaajan kehittämästä suuntauksesta *Dogme95* elokuvanteossa, jossa kaikki elokuvan teon keinotekoiset ja jähmeät kuvausjärjestelyt olivat kiellettyjä, jotta mahdollisimman totuudenmukainen ihmisten ja paikkojen sekä tilanteiden kuvaaminen olisi mahdollista. http://fi.wikipedia.org/wiki/Dogma_95.

⁶⁷ Tekstiote on videoinstallaatiostani *Sillä se on (ollut) tässä* (2013).

⁶⁸ Lauri Rauhalan ihmiskäsitys sisältää ajatuksen toiseuden hyväksymisestä ja kohtaamisesta teoksessaan *Tajunnan itsepuolustus* (1995).

kesäpäivälle vierailu Schneiderin Venetsian Biennaaliin valmistamassa taloins-tallaatiossa *Dead House* (2001) oli kokemuksena viileä, ummehtunut ja paina-jaismainen. Taideteos oli rakennettu Saksan paviljonkirakennuksen sisään, jossa samanaikainen tuttuus ja vieraus loihivat kokemuksen pelottavasta unesta. Talon tunnelma siirtyi installaation seinistä minuun, vaikkakin todennäköisempää oli se, että itse projisoin omaa kokemustani talon seiiniin. Kulkiessani talon portaita ylös kokemukseni oli aito ja epäaito; muistin toistuvan lapsuuden painajaisunen portaista.⁶⁹ Olohuoneessamme ei ollut laskeutuvia portaita, mutta niiden kohdalla usein mietin, että samaisessa paikassa on täytynyt olla portaat. ”Hän rakentaa sen mitä ei enää tiedä”, sanoi Schneider teoksestaan.⁷⁰ Arkkitehtonisessa instal-laatiossa oli outoja reittejä, jotka vaativat ryömimistä, kuten kaapista avautuva sisäänkäynti toiseen huoneeseen. Keittiössä avattu keksipaketti ja muut vähäiset tavarat loivat onton poissaolon tunteen, jonka lapsena koin joskus ollessani yksin tyhjässä kodissa. ”Kaikilla huoneilla on oma historiansa”, selittää Gregor Schneider tarvettaan rakentaa huoneita.⁷¹ Kaikilla kodeilla on oma historiansa. Kodit näyttävät erilaisilta, kun ihmiset ovat poissa. Sisään tullessa ulko-oven aukaisu paljastaa kutistuneen ja hiljaisen eteisen. Ilma, joka täyttää huoneet, on vieras, mutta vain hetken, sillä ruumiillinen kokemus tekee siitä eletyn. Viittaan sanalla ”eletty” todellisuuteen, joka perustuu Edmund Husserlin (1859–1938) kehittämään fenomenologiaan. Tutkimuksessani ”eletyt tilat” viittaa metaforisen tilan käsitteen mukaisesti sosiaalisten suhteiden ja kokemusten muodostamaan tilan käsitteeseen.

Kuvanveistäjä Eva Hesse on kirjoittanut halustaan päästä toisenlaisiin tiloihin, kuten ”epä taiteeseen, epä merkitsevään, epä antropomorfiseen, epä geometri-seen, epä, ei-mihinkään, kaikkeen, mutta toisenlaiseen, visioon, laiseen” (Siu-konen 2011, 20). On selkeää luetella teemoja ja aiheita, joista on kiinnostunut. Kuitenkin jokaisen taideteoksen tekemisen kaaressa on katkos, jolloin tuntuu, ettei olla minkään äärellä. Yhtä lailla taikurin taikatempussa on vaihe, jolloin

⁶⁹ Pelästyneenä yritin paeta portaita, mikä ei onnistunut kuin parin askeleen verran, kunnes joku sai minut aina kiinni. Tuolloin heräsin omaan huutooni. Painajainen osaltaan vaikutti video- ja filmitökseni *Kätketty/Hidden* (2003) käsikirjoitukseen.

⁷⁰ Amine Haasen haastattelussa (2001) Gregor Schneider sanoo: ”One builds what one no longer knows”. *Kunstforum International*, 156. Tekstin käännös on omani. *Dead House* ”Totes Haus u r” koostuu kahdestakymmenestä neljästä huoneesta, joita on rakennettu useita kertoja uudestaan myös muihin tiloihin.

⁷¹ Daisy Garnettin haastattelussa (2004) Gregor Schneider sanoo: ”Each room has its own history”. <http://www.telegraph.co.uk/culture/art/3623926/Rooms-with-very-weird-views.html>. Käännös omani.

pupu silinterihatun alta on vain kadonnut. Luottamus rakoilee hetkellisesti, tuleeko pupu esiin seuraavalla nostolla? Saako taideteos näkyvän muotonsa? Kun teos on muodoton, sen kuvailussa syntyy hetki, jolloin eniten kaipaen sanoja, joissa on epääлку. Taiteilijan ilmaisu koostuu negaatioista, se on puhetta, joka rikkoutuu yrityksessä kuvailla vielä muodotonta (Siukonen 2011, 20).

Negatiivisen ajattelun tarkoitus on muovata se välitila, joka muodostuu piirustuksessakin ääriviivojen välille. Täydennämme mielessämme kuvaa, jossa viivat muodostavat kohteen. Asia muodostuu myös siitä, mitä jätämme pois. Asia tulee sanottua rivien välissä, sanotun välissä tai aukossa. Kun kiinni olevat sälekaihtimet kääntää horisontaaliseen asentoon, nähdään näkymä ohuiden sivujen välistä. Kaihtimien välistä kurkistellaan ulos tai ulkopuolinen näkee sisäpuolelle. Merkitys syntyy sanojen eroissa ja väleissä. Tutkimuksessa valitsen asioita mukaan ja jätän pois; mikä on läsnä ja mikä on poissa? Sanojen ulkopuolelle jäänyt kätkeytyy. Näkemykseni sokeutuu ja kyseenalaistan näkemisen: mikä muodostaa tekstin, mikä osa on diskurssia ja mikä on sen ulkopuolella?

Negatiivinen ajattelu on tilaa, jossa tilaa tyhjennetään ja raivataan, jotta ajattelulla ei olisi rajoja ja tekemisen tapahtuma täyttäisi tilan. Toivoo, että kirkkaasti valaistu huone pimenee tapahtumasta tai että poissaolon tila realisoituu huimaukseksi. Huimaava hetki on juuri kaiken aktualisoitumisen hetki. Tuolloin olen olemassa itselleni; en sanoina tai viivoina paperilla, vaan kokonaisvaltaisesti. Tuolloin tila ei ole enää ympärilläni, olen yhtä tilan kanssa kuin tanssija, jonka esiintymistä voi katsoa tilallisena tapahtumana. Kuvataiteilijan teokset, eräänlaiset välikappaleet, avaavat mahdollisuuden kokea taiteilijan ajattelua ja suhdetta ympäristöön, olemassaoloon ja siihen liittyviin epätiloihin.

2.4. Aukkoisuus taideteoksessa ja sen vastaanotossa

Sanat ja niiden merkitykset viettelevät mukaansa taiteellisessa työskentelyssäni. Kreikkalaista alkuperää oleva sana *parousia* oli ollut mielessäni, sillä luettuani sen merkitsevän ”läsnäoloa” ja myös ”saapumista” termi yhdistyi pohtimaani valmisteilla olevaan teokseeni. 2000-luvun alkua leimanneet muuttovirrät ja pakolaistilanteet ovat olleet yhä enemmän esillä sosiaalisessa ja poliittisessa ympäristössämme. Teokseni valmistamisessa halusin visualisoida liikettä ja läsnäoloa, mutta kuvatun materiaalin tulisi poiketa niistä surullisten kohtaloiden kuvista, joita media tarjosi päivittäin. Kamerakokeilut, tilojen pohtiminen ja oman itseni taka-alalle jättäminen saivat minut muodostamaan uusia merkityksiä läsnäololle. Samanaikaisesti ymmärsin, että läsnäolon rinnalla poissaolon teema

on muuttunut taiteellisessa työssäni jatkuvasti. Läsnaolon negaationa ajatellaan poissaoloa, mutta minulle ne ovat kaksi rinnakkaista todellisuutta, jotka mahdollistavat toisensa.⁷²

Videoinstallaatiot on kuvattu useissa eri kohteissa, lyhyinä hetkinä.⁷³ Julkiset tilat, kuten odotustilat, kulkuvälineet ja kauppakeskukset, lomittuvat yksityisiin paikkoihin rummutuksen ja kameran kuvaaman kävelyrytmin tahdissa. Vaikka näitä tiloja yhdistää Marc Augén (1995) mukaan identiteettittömyys, anonyymiys ja toiseus, niissä vietetään aikaa ja kohdataan itselle tärkeitä ajatuksia. Kun tehdään ostoksia, odotetaan tai matkustetaan, on mahdollista luisua pois arkipäivän todellisuudesta ja omasta itsestä. Lyhyiden hetkien aukkoisuus sai pohtimaan poissaoloa sekä liikettä, joka syntyy läsnäolon tason vaihteluista.

Kokemuksessani toisaalla olostä kadotan fyysisen ympäristöni. Usein ”toisaalla” on minulle jokin paikka menneisyydestä, esimerkiksi tunne siitä, kun kävelee mummolan hiekkatieellä, tai näkymä, jota olen katsonut pitkään ikkunasta. Vuosien kuluessa näkymät ja paikat sekä muut mielen arkistot pysyvät muuttumattomina tiloina, joihin mieli pääsee hetkeksi lepäämään. Mielessä tapahtuva matkailu luo tunteen kertomuksesta, joka on kuin lapsuuden metafora ja johon eletyt tilat ja nykyhetki sekoittuvat. Yhdestä todellisuudesta toiseen, nykyhetkeen palautuminen tuottaa tunteen välitilasta, jonka kokemus on aukkoinen.

Väitöskirjatyöskentelyn aukkoinen kokemus tulee osaksi työskentelyä. Tutkiessani tilaa tutkin myös työskentelyn muutostilaa ja liikettä. Ilman käsikirjoitusta kuvaaminen sisälsi ajatuksen, että koko teos saattaa muuttua matkalla, milloin vain ja kokonaan. Näitä ajatuksia ja kokeellista tapaani tehdä kaduin umpikujaan ajautuessani. Videoinstallaatio *Sillä se on tässä* (2012) mielestäni epäonnistui. Epäonnistumisella tarkoitan omaa vieraantumistani tekemisen prosessista, mikä

⁷² Läsnaolon teema varioituu videoinstallaatioissa *Sillä se on tässä* (2012) ja *Sillä se on (ollut) tässä* (2013). Teosten tekemisen prosessit tulivat osiksi valmiita teoksia. Vuonna 2012 valmistamassani Porigal-gallerian näyttelyssä elokuvavalaistukseen tarkoitettut valot oli suunnattu tilan valkoisiin seiniin. Valojen syttyessä projisoitu videokuva hävisi ja jäljelle jäivät valkoiset seinät. Katsoja oli yllättäen kirkkaasti valaistussa näyttelytilassa. Edellisestä kehitelty versio oli esillä vuonna 2014 Helsingissä Forum Boxin Mediaboxissa pienemmässä tilassa, joka valaistiin vain yhden hyvin heikon hehkulampun avulla.

⁷³ Pohdin näitä arkielämän syntyviä hetkiä kuiluina, joilla on yhteys toiseen aikaan ja paikkaan. Matkustaessa joutuu olemaan paikallaan, vaikka on matkalla ja liikkeessä määränpäättä kohti. Tein kuvauksia lentokentällä löytääkseni fyysisen paikan välitilalle ja siinä olemiselle. Kuvasin matkoilla ja erikseen sovittuina ajankohtina lentoasemien odotussaleja ja käytäviä. Kirjoitin siitä, kuinka matkustaessani sulkeudun omaan sisäiseen tilaani. Kuvailin sisäkäytävien mattoja, jotka hidastavat jalkojani. Seurasin putkilta näyttäviä käytäviä ja reittejä, joiden avulla siirrytään toisiin tiloihin, aikataulun tiukentumista, lähtöportteja, pulssin kiihtymistä ja askeleita, jotka kertoivat myöhästymisen pelosta. Odotusajan piina on kuin eloton harmaa lentokoneeseen johtava matto, joka irvailee omalla paikallaolollaan ja hidastaa askelta. Tuolloin normaali kävely tuntuu laahaa-miselta.

muunsi näyttelyn avajaistunnelmani vastaamaan kaukaisen sukulaisen hautajaisia. En ollut saanut teostani valmiiksi, vaan tuntui kuin olisin menettänyt sen.

Jokaisessa työskentelyprosessissa on erilaisia aukkoisia kokemuksia. Ymmärrettyäni aikaisempien muutosten kokemusten tarkoittavan vierauden kohtaamista jossain videoinstallaation *Parousia* (2016) työskentelyn vaiheessa hyväksyin aukkoisuuden kokemuksen. Intuitiivisen valinnan ohjaamana kirjoitin uudelleen tekstejä, joista työstin käsikirjoitusta teoksen kuvallisen materiaalin lisääntyessä. Loppujen lopuksi käsikirjoituksen valmistamisesta luovuttuani teoksen editointi saattoi alkaa. Videoeditoinnista tuli teoksen ”toinen” ohjaus, jolloin ajattelu, materiaalien järjestäminen ja merkitysten luominen tapahtuivat.

Parousian tapauksessa videon tekemisestä tuli positiivinen aukkoinen tila, joka ruokki minua luottamaan intuitiivisesti suorittamiini kuvauksiin ja kirjoittamiini teksteihin. Videoteoksen valmistuttua myös teoksen esitystilanne muodostaa tilan, johon katsoja osallistuu. Koko prosessin aikana on kyse tilojen kerrostumisesta ja niiden välitilasta. Katsojan ja projisoinnin tai kuvaruudun välillä on ero, aukko, kuilu tai välitila, joka saatetaan kokea hetkellisenä poissaolona. Marcia Sá Cavalcante Schuback (2006) kuvaa hetkellistä poissaoloa *katoamisen tapahtumabetekeksi*, joka voidaan tiedostaa vain sen kadotessa. Hetkellisen poissaolon huomaa palatessaan nykyhetkeen, jolloin myös ymmärtää kadottaneensa poissaolon kokemuksen. Havainnon tiedostaminen tuottaa samalla tunteen aukon olemassaolosta. Katoamisen hetki on osa olemassaoloa.

2.5. Tilat teoksen esteettisinä ja eettisinä kehyksinä

Esteettinen ja eettinen arvottaminen yhdistyvät taiteellisessa työskentelyssä, sillä työskentely on ajattelun lisäksi kokeellista toimintaa, jota ohjaavat subjektiiviset ja moraalifilosofiset arvostelmat. Esteettinen ja eettinen yhdistyvät sanoissa, siinä kielessä, jolla pyrimme yleensä hallitsemaan olemassaoloa. Jokainen kokemus, jonka pyrimme välittämään, on sanojen kautta yhteydessä totuuteen. *Parousian* valmistumista inspiroi ranskalaisen filosofin Michel Foucault’n (1986) teoria termistä *heterotopia* (*bétérotopie*). Kuten jo aikaisemmin kirjoitin, heterotopia tarkoittaa tiloja, jotka viittaavat toisiin tiloihin ja näiden useisiin merkityksiin. Michel Foucault’n teksti sisältää useita määrittelyn tapoja, kuten ”heterotooppisen” tilan samanaikaisen mentaalisen ja fyysisen luonteen, joka voi sisältää arvoituksellisen toiseuden kokemuksen. Tiloihin liittyvä kokemus voi olla merkityksetön, mutta tilan tutkimuksissani pyrin keskittymään kokemuksen esteettiseen ja eettiseen luonteeseen. Erilaiset julkiset tilat, kuten hautausmaa, psykiatrinen sairaala,

teatteri, tai yksityiset tilat sekä tila-ajalliset kokemukset puhelinkeskustelusta tai peilin näkymästä poikkeavat ”todellisista” tiloista. Suljetut tai rajoitetut tilat, kuten vankila ja pakolaisleiri, muodostavat heterotopian, sillä niissä yhdistyy sosiaalinen erillisyyden ja erilaisuuden kokemus.

Tietyllä tavalla ymmärrän Foucault’n ajatuksen, mutta tärkeä kysymys onkin: mitä tilan mentaalinen ja fyysinen luonne minulle tarkoittavat? Ehkä tilan lähestyminen, käsittely ja kuvaushetkessä eläminen synnyttävät kokemuksen, joka voisi olla heterotooppinen. Eletyssä hetkessä sulautuvat tilan fyysinen ja mentaalinen kokeminen. Kuinka tuoda esiin katsojalle kuvan ja tekstin välityksellä sulautuminen paikkaan ja epäpaikkaan tai minussa syntyvä *toisuuden* tunne? Kuvauspaikkojen toiset tilat eivät ole eksaktisti *tässä*, missä minä olen, eivät myöskään *siellä*, missä teos esitetään. Toivottavasti ne syntyvät katsojassa.

Teoksen tila voi olla eräänlainen heterotopia. Läsnaolon ja poissaolon vaihtelut antavat tunteet eri tiloista uppoutuessani teoksen tai kirjoittamisen tilaan. Sama hetki voidaan tulkita poissaolona todellisuudesta, jossa olen ruumiillani. Lähestyn kameran kanssa kasvitieteellisen puutarhan nimikylttiarmeijaa, joka korostaa kasvien läsnä- ja poissaoloa. Talvisen vuodenajan vuoksi puutarhassa on autiota. Jotkin kasvit talvehtivat maan alla, toiset niistä näyttävät kykenevän vastustamaan kylmyyttä töröttämällä pystyssä nimikylttinsä takana. Eri kasvilajit edustavat eri paikkoja, hetkellisesti kasvit eri puolilta maailmaa muodostavat mikrokosmoksen heterotopian. Katselen kasvien näkyvillä olevia mitättömiä osia ja peilaan näkymää nimikyltteihin, joiden mukaan edessäni ovat *Arctium minus*, *Achillea millefolium*, *Polytrichum commune*, *Ulmus glabra* ja *Taraxacum vulgare*.⁷⁴ Nämä kasvit esiintyvät ainakin Euroopan, Pohjois-Afrikan, Kaukasuksen, Siperian, Alaskan, Pohjois-Amerikan, Uuden-Seelannin, Australian, Keski-Aasian, Turkin ja Pohjoismaiden luonnossa. Huuruisen viileänä talviaamuna videoteosta kuvatessani eri maailmankolkat olivat minulle hetkellisesti olemassa Kaisaniemen kasvitieteellisessä puutarhassa.

Tutkimus, työhuone, ateljee, taidekoulu ja yliopisto voidaan nähdä heterotopioina.⁷⁵ Ajattelen kuvaa tutkijasta työhuoneessaan. Tutkija elää tutkimuksen keskipisteessä, mutta ei voi nähdä koko kuvaa. Tutkimusalue on mahdoton hahmottaa toisesta perspektiivistä, koska itse on sen keskellä. Pysin taiteilija-

⁷⁴ Kasvien suomenkieliset nimet ovat pikkutakiainen, siankärsämä, korpikarhunsammal, vuorijalava ja voikukka.

⁷⁵ Riikka Stewenin esitelmä ”From Studio to Academy: Heterotopic Spaces of Artistic Education” Taideyliopiston Kuvataideakatemia Hollo-seminaarissa 9.–10.10.2014.

tutkijana määrittelemään ja ottamaan haltuun rajaamani tutkimusalueen asioiden polarisoinnilla: filosofisuus ja materiaalisuus, tässä ja toisaalla, nyt ja ei-koskaan, näkyvänä ja näkymättömänä. Samanaikaisesti vastakkainasettelu hajoaa, asiat ovat pikemminkin punoutuneita toisiinsa. Lokaalisuus, paikallisuus työpöytäni äärellä, yhdistyy heterotooppisesti paikkoihin, joista kirjoitan.

Yksi Foucault’n esittämistä ajatuksista on peilin heijastus ja sen tarjoama utopia. Mitä kukin näkee oman kuvansa heijastuksessa? Näkymän konkreettisuus usein unohtuu, kun katse hakeutuu itseä koskeviin ihanteisiin tai puutteellisuuksiin. Päivittäinen vilkaisu peiliin ei tarkoita sitä, että näkisin itseni. Omaan peilikuvaan sokeutuu, ja peilin minä onkin oletusarvo, joka vain joskus tuntuu todelliselta. Ehkä ristiriitaa herättävää on katsomiskokemuksen todellisuuden ja epätodellisuuden sulautuma. Foucault kirjoittaa heterotopian kuvauksessa utopiasta eli haavekuvasta tai ihanteellisesta tulevaisuudennäkymästä. Ehkäpä toteamus ”peilikuva vääristää” on positiivista haaveilua utopia-sanan merkityksessä. Itsensä jatkuva todellinen näkeminen voisi luoda negatiivisen utopian, dystopian. Taiteilijan työ on jatkuvaa lähentymisyrittästä taideteoksen utopian kanssa.

Peiliä on käytetty kirjallisuudessa, kuvataiteessa ja elokuvataiteessa ansioituneesti ja kerroksellisesti. Metaforisesti käytettynä peilaaminen ja peilautuminen kuvailevat subjektin ja ympäristön suhdetta. Peiliobjektin särkyminen tai siihen tullut särö draamallisina elementteinä ruokkivat ja ohjaavat mielikuvia. Psykologisessa mielessä henkinen kehittyminen olisi mahdotonta ilman peiliä; sen kautta voi (yrittää) nähdä itsensä, oman ruumiinsa. Identiteetin muodostuminen ja ”peilivaihe” näyttäytyvät elämänmittaisena prosessina, jossa yksi väitöskirja, taideteos tai taiteellinen tutkimus on kuin vilkaisu peiliin. Heijastus paljastaa jotain ideaalin mukaista ja samanaikaisesti häiritsevää, jota ei kuvasta voi poistaa ja jonka kanssa on vain elettävä.

3. Teoksen valmistaminen taiteellisen tutkimisen taustalla

Taiteellisen tutkimukseni päämääränä on ollut sanallistaa taideteoksen valmistamista, vastaanottoa, opettamista ja oppimista sekä luoda näiden välille taiteellisia ja tieteellisiä yhteyksiä. Sanallistamisen prosessissa onnistumisen tunne voi löytyä siitä, että kirjoittamaani tekstiin livahtaa oikea sana tai kiinnostun jo näkemästäni teoksesta uudelleen. Tekemisen tavassa tapahtunut pieni muutos, kuten jokainen askel, notkahdus, nyrjähdys, heilahdus, pysähtyminen tai pai-

kallaan kyntäminen muuttaa tutkimusta ja sitä ympäröivää aluetta. Toisinaan tunne uusien yhteyksien luomisesta riittää motivoimaan oman tutkimuksen rinnastamisen samankaltaisten tutkimusten kanssa.

Tutkimustyössäni olen tutustunut taidekasvatukseen ja taiteen väitöstöihin ja tohtorin opinnäytteisiin, joiden kautta taiteellisen tutkimuksen välitila selkiytyy ja käytännöt täsmentyvät. Kiinnostavinta taiteellisessa tutkimuksessa on löytää menetelmiä, joista syntyy uusia yhteyksiä eri taiteen- ja tieteenalojen välille. Kuvanveistäjä Riikka Mäkikoskelan väitöstyössä *Ympäri, sisällä: Kolmiulotteinen työskenteleminen kuvataiteessa* (2015) jäsentyy onnistuneesti kehollisen, materiaallisen ja tilallisen ajattelemisen osuus taiteellisessa työskentelyssä. Tutkijana ja opettajana toiminut Mäkikoskela käsitteellistää taiteellista toimintaa kokeilemalla, kehittämällä ja määrittelemällä, kuten muissakin taiteellisissa tutkimuksissa tai taideperustaisissa tutkimuksissa usein tehdään.⁷⁶ Tunnistan myös omassa tutkimuksessa vastavat toimenpiteet tarpeellisiksi, sillä etsimällä ratkaisua tutkimuskysymyksiin muodostuu tutkimukseni aiheesta myös sen sisältö ja tekemisen tapa.

Taiteellisessa tutkimuksessa ongelmallisia vaiheita ei tarvitse ratkoa yksin, kuten usein taiteellisessa työssä tapahtuu. Yksilölliset taiteelliset tutkimusprosessit osallistuvat taiteellisen tutkimuksen hahmottumiseen tieteenä. Taiteidenvälisen pedagogiikan lehtorina toimiva Taneli Tuovinen kirjoittaa väitöskirjassaan *Taiteellinen työ ja visuaalinen ajattelu – eräs havainnon tutkimushistoria* (2016) visuaalisen ajattelun filosofisista merkityksistä. Vaikka Tuovinen käyttää termiä ”visuaalinen ajattelu”, ymmärrän sen taiteelliseksi ajatteluksi ja taiteelliseksi tutkimukseksi. Tuovisen tutkimuksessa painottuu myös itselleni tärkeä kysymys siitä, kuinka opettajalla ja taiteilijalla on vastuunsa ymmärtää taideteostaan ja sen kontekstia sekä tulkita teoksen esittämiseen vaikuttavia asioita. Taiteellisen työn esittämisen tavan tarkastelulla ja sen metodologisella pohdinnalla Tuovinen kuten monet muut taiteilija-tutkijat määrittävät taiteellisen tutkimuksen menetelmiä.

⁷⁶ Vastaavia nimiä taiteen ja tutkimuksen yhdistämiselle on useita, kuten *arts-based*, *arts-led*, *arts-informed*, ja niiden tarkoituksena on selvittää sitä, kuinka taide on osana tutkimusta. Valitettavasti käytännöt ja termit vaihtelevat niiden käyttäjän mukaan. Taiteen ja teorian suhdetta tulee määritellä tapauskohtaisesti (ainakin vielä) niin filosofian kuin käytännönkin tasolla.

3.1. Taideteos tiedostaa fantasian

Fantasia, kreikaksi *fantázēin*, tarkoittaa ”tehdä näkyväksi”. Sillä voidaan myös tarkoittaa mielikuvitukseen perustuva taideteosta, kuten *Iso sivistyssanakirja* (2008, 109) määrittelee fantasian käsitteen.

Taiteellinen työskentely on tiedostamattoman ja fantasian näkyväksi tekemistä. Miten teen näkyväksi sen, mitä kuvittelen? Kameralla kuvatessani tarkkailen etsimen avulla kuvattavan aiheen lisäksi kuvan tarkkuusaluetta ja sommittelua. Kuvatessani kohdetta toisinaan unohdan, että asetan silmäni kameran selkäpuolen luuppiin. Katsoessani kameran läpi kosketan ajatuksellisesti aiottua kuva-aihetta ja konstruoin samanaikaisesti kuvitelmaani, fantasiaani. Laura U. Marks (2002, 2) moniaistimellisen teorian lähtökohtana ovat silmät, jotka toimivat koskettamisen eliminä. Tarkennan, rajaan ja laukaisen kameran. Kuva tallentuu digitaalisesti kameraan. Hetken päästä katson otosta: olen yllättynyt siitä, mitä kamera tekee näkyväksi. Vilahtava impulssi on jäädytetty kuvanottohetkeen, joka on kuin ohikiitävä ikuisuus. Koskettaessani silmilläni etsimen näkymää sen muodot, värit ja juuri aistittu tunnelma muuttuvat kaksiulotteiseksi kuvapinnaksi. Jälkeenpäin tutkin kuvaa useaan kertaan ja pohdin sen yhteensopivuutta alkuperäisen kuvaideani kanssa. Kirjallisuudentutkija ja semiootikko Roland Barthes (1985, 83) kirjoittaa valokuvan sisältämästä jälkikäätisyyden rakenteesta. Koska *tämä-on-ollut*, sitä ei voida kiistää. Katsoessamme kuvaa voimme olla yhtä varmoja menneisyyden ja nykyhetken konstruktioista – Roland Barthesin mukaan ne ovat molemmat fantasiamme varassa.⁷⁷

Katsoessani kuvaamaani video-otosta tiedostamaton saa eri muotoja ja värejä sekä symbolisia merkityksiä. Rakennan teoksen todellisuuden videolle kuvaamistani elämän todellisista hetkistä, jotka ohjaavat aistimellista kuvaamistani.⁷⁸ Semioottinen on ruumiin varhaisin karttatiede (Siltala 2006, 330). Julia Kristeva kuvailee semioottisen ilmentymää ääninä ja tuntuina, sävyinä ja hajuina, lämpötiloina ja liikkeinä, katseina ja eleinä, tiloina ja rytmeinä. Julia Kristevan mukaan ruumiillinen tiedostamaton ja vietit muodostavat semioottisen perustan subjektin toiminnalle (Siltala 2006, 322–370). Semioottinen ilmenee sävyinä, lämpötiloina, katseina, eleinä, liikkeinä, tuntuina, hajuina, makuina, ääninä, tiloina sekä niiden

⁷⁷ Mika Elön luento ”Katsekontakti” Kuvataideakatemiassa 12.3.2013.

⁷⁸ Toisaalta lopullinen videoteokseni ei rakennu vain videokuvista vaan myös niiden rinnalla esitetyistä sanoista tai teksteistä, jotka muokkaavat kuvan vastaanottoa ja tuovat kuvitteellisen tason teokseen.

rytmisenä vaihteluna *keborana*, joka tarkoittaa paikkaa, suljettua tilaa, luolaa tai kohtua (Siltala 2011, 137–152). Ruumiillinen kokemus ja sen moniaistimellinen prosessointi saavat symbolisen merkityksen taiteessa ja kielessä.

Julia Kristevan (1984, 130–135; 1993, 15–17) ruumiillisuutta painottava psykoanalyttinen käsitteistö nimeää semioottiseksi ruumiillisen, tiedostamattoman ja vietillisen ulottuvuuden. Ruumiillinen ulottuvuus Vito Acconcin teoksessa *Seedbed* (1972) ei rajoitu newyorkilaisessa galleriassa tehtyyn performanssiin, sillä se on myös koettavissa siitä tehdyssä videodokumentaatioissa. Performanssin videodokumentaatio on kuvattu heiluvalla kameralla galleriatilassa, missä taiteilija on piiloutuneena gallerian lattian alle. Intiimiyden ja ruumiillisuuden mukana korostuu se, mitä ei nähdä mutta voidaan kuulla ja aistia tilassa. Noin kolmen viikon ajan tilassa vierailut katsoja saattoi kuulla Vito Acconcin tuottamia ääniä, jotka koostuivat masturboinnista, seksuaalisesta kiihottumisesta ja puheesta. Acconci liikkui galleriatilan kävijöiden askelten ääniä seuraten lattian alla, ja samanaikaisesti äänet toistettiin kaiuttimista näyttelytilaan. Teoksen provokatiivisuus syntyi tilassa, sillä katsoja ei nähnyt aktia mutta todisti taiteilijan kiihottumistapahtumaa, mikä puhutteli katsojaa seksuaalisena olentona (Erkkilä 2008, 22).

Syntyikö teoksen lataus näkymättömänä pysyttelevän taiteilijan läsnäolosta ja hänen liikkumisestaan lattian alla? Olisivatko lattian alle asennettu kaiutin ja äänite puhutelleet gallerian vierailijoita samalla tavalla kuin ruumiillinen läsnäolo? Jos kyseessä olisi äänite, niin katsoja ottaisi osaa nautinnon esitykseen, ei nautintoon, joka on koettava paikan päällä, sillä mikään kuvaus tai representaatio kyseisestä teoksesta ei voi korvata sitä (Kurki 2008, 14).

Fantasioiden kehittymistä ja lapsen leikkiä tutkinut psykoanalyttikko Melanie Kleinin kehittämässä objekti Suhde-teoriassa on oleellista esiverbaalinen ja esirationaalinen toiminta ja sen haasteellinen sanallistaminen: ”Fantasiat – jotka kehittyvät ja viittaavat yhä useampiin kohteisiin ja tilanteisiin – jatkavat kehitystään ja kuuluvat kaikkeen toimintaan; ne eivät koskaan lakkaa olemasta suurena osana kaikessa henkisessä elämässä” (Klein 1997, 251).⁷⁹ Melanie Klein kirjoittaa fantasian kehittyvän leikiksi. Taiteilijan työssä fantasia saattaa kehittyä taideteokseksi. Taiteilija-opettaja on yhteydessä opiskelijan keskeneräiseen teokseen tai teoksiin fantasioiden jakamisen kautta. Aikaisemmin mainitsemani Vito

⁷⁹ ”Phantasies – becoming more elaborate and referring to a wider range of objects and situations – continue throughout development and accompany all activities; they never stop playing a great part in all mental life.” Käännös omani.

Acconcin performanssia *Seedbed* voidaan tarkastella fantasian jakamisen lisäksi myös jonkinlaisena leikkinä, jossa esirationaalinen toiminta tuottaa tilallisen teoksen. Teoksen piilossa olevan (lattian alla olevan) tilan kokijan (seksuaalinen) kokemus on jaettavissa näyttelytilassa, joka ei enää ole teoksen pääasiallinen tila vaan teoksen epätila.

Vastaavanlaista fantasian ja epätilan kokemusta ei saavuteta teatterissa tapahtuvassa esityksessä. Marina Abramović (2010) kommentoi esityksen ja performanssitaiteen eroa sanomalla, että performanssi on totta, mutta esitys ei, sillä esityksen voi toistaa. Jos todellisuuden toistaminen on mahdotonta, eroaako mielikuvitus, kuvitelma tai haave todellisuudesta? Eikö mielikuvitus, kuvitelma tai haave aina jollakin tavalla ole osa taideteosta, osa fantasiaa, joka ei tee todellisuutta näkyväksi mutta tekee taiteilijan työssä syntyvän epätilan näkyväksi?

Edellä mainitut performanssitaiteen esimerkit fantasian lisäksi muistuttavat argentiinalaisen runoilijan ja kirjailijan Jorge Luis Borgesin teoksissa usein ilmenevästä äärettömän metaforasta, joka viittaa loputtomuuteen ja määrittelemättömyyteen. Näkymä tai epätila nimeltään Aleph on piilossa portaiden alla, mistä avautuu rajaton tila tai paikka, joka sisältää kaikki muut paikat. Katsomalla tähän yhteen kohtaan voi nähdä maailmankaikkeuden joka kulmasta samanaikaisesti ilman vääristymiä, päällekkäisyyttä tai sekaannusta. Vito Acconci kielsi katsojan katseen gallerian lattian alle, hänen maailmankaikkeuteensa. Marina Abramovićin teoksessa *The Artist is Present* maailmankaikkeus muodostuu toisen silmiin katsomalla. Molempien taiteilijoiden teokset ovat absoluuttisuudessaan yhden paikan, äärettömän, kuvauksia. Samankaltaisia äärettömän kokemuksia voi syntyä omassa taiteellisessa työskentelyssä tai opiskelijan kanssa työhuonekeskustelussa. Teoksen kautta jaamme teoksen tai teoksia, rajattoman tilan, jossa on kaikki mutta ei mitään päällekkäistä. Ollessani teoksen valmistamisen prosessissa saattaa teos yllättäen avautua, jolloin siinä olevat osat yhdessä merkitsevät totuutta. Hetki saattaa olla samankaltainen myös työhuonekeskustelussa – teos on koskettanut meitä, mikä saattaa synnyttää tunteen, jossa yhdistyvät liikutus ja kiitollisuus.

3.2. Luonnostelu ja unohduksen muistiinpanot

Taiteilijan, tutkijan ja opettajan työskentelyssä rajattomuus esiintyy luonnostelussa ja muistiinpanojen tekemisessä. Luonnoksien kautta taiteilija valmistaa itseään jo tuleviin teoksiin samanaikaisesti kun edellinen teos ei vielä ole valmis. Luonnosteluvaihe on kuin mikä tahansa alkio, jossa peruselementit pulpahtavat

esille, mutta ne eivät ole vielä oikeassa järjestyksessä. Luonnoksen muuntuminen teokseksi on riippuvainen työlle asetetuista vähimmäisvaatimuksista, kuten välineestä, tekotavasta, tekniikasta, tilasta ja ajasta. Aihe kasvaa tai kutistuu, ja tätä kehitystä ohjaa teoksen valmistamiseen vaikuttavien mahdollisuuksien ja rajoitteiden suhde. Luonnoksen alkuvaiheiden moninaisuus sisältää tiedollisia, taiteellisia, kepeitä, vakavia, kaoottisia ja luonnollisesti järjestäytyviä piirteitä. Kaikki ideat eivät ole kehitettävissä, mutta niiden kautta ajattelen ja kehitän työskentelyäni. Luonnosteluun tulee kiinnittää huomiota, sillä kysehän on tavasta työskennellä.

Taiteellista tutkimusta johdattaa sama intuitio kuin taideteoksien aihetta ja sisältöä prosessoidessa. Aihe tai sisältö muokkaantuu luonnoksista, joita on saattanut olla monia ja jotka ovat varioineet samaa aihetta. Piirtäessäni luonnokset levittyvät lattialle, pöydille ja tuoleille ja kirjoittaessani sanat vaihtavat paikkaa tai sulkevat epä johdonmukaisuudet pois. Kirjoittaessani ajatuskulusta kehkeytyy uomia, jotka sulautuvat toisiinsa muodostaessaan lauseita. Ajattelun esiasteella olleet ideat muotoutuvat tekstiksi kirjoitushetkellä, samoin kuin piirrosaihe muotoutuu luonnokseksi luonnosteluhetkellä. Molemmissa prosesseissa työskentelyn tilaan vaikuttavat aistisuus ja ruumiillisuus, samanaikaisesti vaisto ja jo muodostuneet näkemykset. Kirjoittaessani yksinkertaisia ja jokapäiväisiä huomioita tiedostan niissä piilevän merkityksiä, joihin haluan vielä palata. Huomio, lainaus, päätelmä, pohdinta tai sattumanvarainen ajatuksenjuoksu tulevat osaksi ideapankkia tuleville teoksille tai teksteille päätyessään muistikirjan sivulle. Muistiinpanot ovat olennainen osa työskentelymetodiani taiteellisessa työssä, tutkimisessa ja opetuksen suunnittelussa.

Aluksi luonnostellessa, piirtäen tai kirjoittaen, saattaa tuotoksia syntyä kiivaalla tahdilla. Luonnostelun tilaa seuraa usein kuitenkin kriittinen vaihe. Epätietoisuuden ja epäilyn taustalla välkkyvät tieto siitä, että on olemassa sääntörihmastoja, jotka ovat peräisin ulkopuolisista ja muodollisista vaateista tai ne perustuvat aikaisempiin työprosesseihin. Piirtäessä käyvät mielessä maneerit, joiden kautta ratkaisen piirustuksen logiikkaa. Tutkimustekstin kirjoittamisessa vaanii pelko kielen hallitsemattomuudesta ja epätietoisuus lopullisesta muodosta. Tulisiko tutkimustekstin välittää ajatukset ja kokemukset akateemisiin kriteereiden kirjoitetun tekstin muodossa? Eikö riitä, että tutkimus välittää näkökulman ja sen kautta tehdyt löydökset? Tekstin rakenne ja sisältö ovat kuitenkin mahdollisuuksia ajatella toisin, eikä niiden tulisi rajoittaa tekemistä toisin. Taiteilijan tekemässä tutkimuksessa piilee mahdollisuus koota näkemykset uudella tavalla ja kertoa, miten näkemykset ovat syntyneet, samalla tavalla kuin taiteilijalle taiteen keinot

tuntuvat rajattomilta. Luonnostellessani tekstiä kirjaan ajatuksia, joita en ollut vielä ajatellut. Luonnoksen mahdollisuudet ja työskentelyn rajattomuus kutistuvat prosessin edetessä: kuinka säilyttää vitalisoivat ajatukset ja raikkaat ideat, leppoisuus ja rentous sekä luonnostelun tila?

Luonnostelun tai ajattelun tilasta ja sen tutkimisesta tulee poissaolon tila. Piirtäessäni tai kirjoittaessani olen unohduksen väliatilassa, jossa läsnäolostani todisteena on jälki. Sanat, viivat, muistiinpanot tai tekstiksi muovautuneet ajatukset ovat muistutus poissaolon ja unohduksen tilasta. Luonnoksen tilaan ei pääse jälkeenpäin. Sen jälkikäteinen tarkastelu ei välttämättä aseta luonnoksen osien etenemisjärjestyistä paikoilleen. Tutkimuksessani pyrin menetelmien ja tapojeni, ruumiin aistimellisuuden sekä sen tilallisten suhteiden kartoittamisen lisäksi tavoittamaan luonnostelun tilan. Luonnoksen tutkiminen ja sen menetelmällisyyden selittäminen ovat jo itsessään paradoksi: pyrkiessäni tutkimaan ajattelun ja tekemisen tilaa unohdan tutkivani tai alan unelmoida, ja kuitenkin juuri tätä tapahtumaa pyrin tutkimaan. Luonnostelun tilaa voi verrata opettamisen tilaan, jonka jakamisessa aistit ja ympäristö ovat osallisia.

Kuinka taiteilijana oppimani luonnostelu näkyy opettamisessa? Kuten luonnostelussa niin myös opettamisessa tulee olla uskollinen omille havainnoilleen, joiden synnyssä tilanteen lisäksi on tärkeää mentaalinen valmius avata asioita. Opiskelija näkee itsensä teoksessa, ja samanaikaisesti opettaja saattaa avata asioita ja uusia konteksteja, joita keskeneräinen teos luo ympärilleen. Palautteenannossa tai työhuonekeskustelussa opettaminen on siksi yhdenlaista luonnostelua.

Luonnokset eivät siten ole pelkästään lattioille poeettisesti liukuvia piirustuksia, vaan havainnot ja kokemukset saattavat myös päätyä luonnostelemalla kirjalliseksi huomioiksi. Muistiin kirjoitetut asiat vaihtelevat vakavasta hilpeään, tyhmästä vitsistä lennokkaaseen älyllisyyteen. Kirjaan muistiin arkipäiväisiä kokemuksiani tai väärinkohtelua, jota on vaikea poistaa mielestä. Toisinaan kirjoitan maailmantilan vääryyksistä ja avuttomuudestani muuttaa toiminnallani tai toimimattomuudellani ympäristöäni. Toisinaan maailmaa ravisuttavat tapahtumat tai kokemukset muuttuvat merkityksellisiksi aistihavaintojen takia ja ne tulevat osaksi ruumiini tuntemuksia ja mielentilaani. Tuolloin kuvailen mahdolltomuutta kuvata elämystä tai määritellä aistihavaintoja tai ruumiillista olemassaoloani.

Työkirjan sivut täyttyvät luonnoksista, joissa sanat tai piirustukset tai niitä muistuttavat koukerot kertovat enemmänkin luonnostelun hetken mielentilasta kuin itse merkinnästä. Toisinaan luonnostellessa käsi kirjaa ja piirtää ilman merkityksiä tai niiden tietoista rakentamista. Työkirjan viimeisen sivun täyttyttyä aloitan

uuden kirjan. Aikaisempia työkirjoja avatessa tuntuu kuin jotkin sivut olisivat täysin vierailta, ne eivät liity mielestäni mihinkään ja kehenkään. Toisinaan on mahdollon muistaa hetkeä, kun sivut ovat täyttyneet, tai tunnistaa niistä itseään.

Kaikki ei kuitenkaan ole painunut absoluuttisen unohduksen tilaan. Muistiinpanot voivat myös mahdollistaa palaamisen jo elettyyn tilaan, kokemukseen. Paluussa altistuu menneelle, jolloin vieraaksi muuntunut asia aktualisoituu hetkessä. Ulkopuolinen ärsyke, kuten kosketus, haju, ääni, maku, väri tai materiaali, voi palauttaa muistiin kirjatun asian. Muistiinpanoihin ja luonnoksiin palaaminen on ruumiillinen tapahtuma, jossa tarkastelen sisälläni olevaa asiaa ulkoapäin. Jean-Luc Nancy kirjoittaa ”Uloskirjoitettu”-tekstissään: ”Kirjoitus on alastonta, koska se ’kirjoittaa ulos’; olemassaolo on alastonta, koska se on ’uloskirjoitettua’” (2015, 41). Itsen ja sisäpuolen näkemiseen pyritään ulkopuolisen katseen kautta. Näenkö subjektiivisesta näkökulmastani oman taiteellisen työni? Sisältääkö tuo katse itseni näkemisen?

Katson mustaa tahraa muistikirjani sivulla. Mustan tahrn alle piiloutuu kuva, jota ei ole piirretty valmiiksi. Tai se on luonnos jostakin. Kuva kolkuttaa aktiivisen muistin panssarilasia. Mieleeni palaa tumma hahmo. Selaan työkirjaa löytääkseni kuvan toiselta sivulta. Kuvaa ei ole työkirjassa. Tulkitsen tahrnan yriyukseksi pyyhkiä hahmon pois mielestäni.

Sivuja kääntämällä löytyi kirjoittamani teksti: *Tunnen lapseni ruumiinlämmön reisilläni ja keskivartalossani. Hän istuu sylissäni. Puristan pientä pohjetta kädessäni ja tiedän, että jos uhka iskee, tästä en irrota. Hetkellisesti olen isoisä. Suojelen loppuun asti. Istun sohvalla. Tulisen kuuma vesi tulvii silmiini. Itkuni ei auta ketään. 22.4.2009.*

Tahra käsitteli uutista, jonka olin lukenut ruotsalaisesta sanomalehdestä. Kyseessä oli palestiinalaisten asuinalueelle tehty pommi-isku ja sen traaginen perhekohtalo. Uutisen perheenisä kertoi palanneensa tuhoutuneeseen kotiinsa. Eteisen kohdalla, karrelleen palaneessa talossa, hän näkee *suuren mustan hahmon*. Mustaa kekoa lähemmin tarkasteltuaan hän tunnistaa sen isäkseen, jonka sylissä on jotain. Ne ovat hänen omat lapsensa sulautuneena yhdeksi mustaksi hahmoksi isoisänsä kanssa.

Uutisen ilmestymisaikaan olin pikkulapsen äiti, jolloin myös lapsi oli usein sylissä, niin lähellä, että ero lapsesta saattoi aiheuttaa fyysistä tuskaa. Mikään sanallistamisyritys ei antanut rauhaa siitä tuskasta, jota koin ajatellessani yhä uudelleen tuota tummaa hahmoa. Muistiinpanojen kuvaton kuva hahmottuu työskennellessäni kotona. Rakennan käteen osuvista esineistä istuvan hahmon sohvalle. Lapseni pehmolelut ja lattialla lojunut kypärä muodostavat sopivan keon, jonka peittelen mustalla kankaalla. Kuvaan kangasta läheltä niin, että

sen musta pinta alkaa elää. Loitonnan kuvakulmaani ja tallennan oudon kasan kokonaisuudessaan valo- ja videokuviksi. Mielessäni kummitteleva musta tahra eli leluista kyhätty hahmo hävisi hetkessä. Puolikkaan päivän aikana valmistamani valokuvat jäivät jäävuoren huipuksi prosessista, joka on elänyt useiden vuosien ajan muistiinpanoissani ja kummitellut mielessäni.

Ajattelustamme vain pieni osa saa sanallisen asun tai saa muotonsa teoksena. Valokuvaamista voi ajatella mielen metaforana. Mieli rajaa hetken huomion ilman kameraa, tämänhetkisyys tallentuu muistiin abstraktissa ajattelussa. Kuvatiedosto säilyy erillään minusta. Voin ottaa kuvan esiin silmieni eteen ja altistan itseni muistille, joka ei jätä rauhaan. Käsittelen kuitenkin traumaattista asiaa suhteessa omaan elämäntilanteeseeni. Tavoittelen absoluuttista unohdusta tiedostaen, että en siinä onnistu. Valokuvattu, piirretty tai muistiin kirjoitettu informaatio on vapaa poistumaan aktiivisesta muistista, kunnes se jonkin toisen kokemuksen kautta aktivoituu ja alkaa taas uudelleen elää mielessä. Jokainen hetki, tämäkin hetki, synnyttää uuden alun, ja jos teen siitä muistiinpanon tai luonnoksen, mahdollistan palaamisen siihen.



Kuva 13. Marikan Oreniuksen luonnos tulevaan teokseen.

3.3. Pinnan subjektiivinen luonne

Yrittäessäni palata aikaisemmin valmistamaani teokseen tutkin aluksi sen pintaa, mikä ei takaa sitä, että saavutan teoksen alkuperäisen idean. Taideteos sisältää aina jotain saavuttamatonta teoksen tekijälle ja sen katsojalle. Taideteoksen viimeistelyn päättyessä taiteilija on kosketuksessa tapahtumaketjun päätökseen, teoksen pintaan, jonka katsoja kohtaa ensimmäisenä. Mietin tapahtumaketjuja, joista luonnos tai taideteos syntyy. On palattava tapahtuneeseen, mutta miten se tapahtuu?

Sanallistaessamme menneisyyttä menetämme osan alkuperäisestä aistikokemuksesta ja aisteihin perustuvasta kokemuksesta ja samalla jätämme pois tapahtuman osia. Nämä osat ovat aukkoja tai onkaloita, joihin emme ehkä pysty palaamaan tai emme halua enää palata. Marcia Schuback (2006, 130–132) löytää menneisyyden tulkinnalle uusia ja ennestään tuntemattomia ehtoja. Ohikiitävä menneisyys ja katoamisen tapahtumahetki voidaan tiedostaa vain niiden kadotessa: ”Menneisyys tulee meille takaisin jäänteinä ja jälkinä tapahtuneesta kuin se olisi nykyisyys. Unohduksessa lepäävät asiat, sanat ja tapahtumat, jotka jo tiedämme, voivat tulla meille tietoisiksi ainoastaan, kun käsitämme ne. Ne alkavat elää uutta elämää, nykyhetkessä kohtaavat menneisyys ja tulevaisuus.”⁸⁰ Tiedostamisen, reagoinnin ja havainnon prosessit ovat auttamattoman hitaita.

Tuntiessani tuulen ja selän kutituksen se on jo tapahtunut. Aistimus on mennyt jo, kun taas ymmärtämisen prosessi monitahoisuudessaan matkustaa jälkijunassa. Aistimisen prosessi tapahtuu sekunnin tai parin hetkessä, ja jälkeinpäin voin todeta, että tuuli nostatti vedet silmiin. Ulkopuoliselle se voi näyttää sisältäpäin vallanneelta liikutukselta. Kädensipaisulla pyyhin pois vedet silmistä ja käsittämättömän hetken, jossa tuuli ja kutitus ja kenties liikutuksen yhdistyivät. Kyyneleitä muistuttavan veden kuivuttua sen synnyttämä tuntemus on minussa. Kysymys on minuudessa tapahtuvasta vastaanotosta. Loitonnamme ja teoretisoimme minuutta puhumalla subjektista, joka kokee ja tekee (Waldenfels 2010). Subjektin sijaan minun silmäkulmani ovat kosteat. Jos laulun kertosäe olisi teoreettinen huomio, se menisi Martti Syrjän laulunsanoja mukaillen näin: ”voi *tuuli* kylmästi *kutittaa subjektin selkää*”. Tuolloin kuvailusta häviäisi kokemuksen subjektiivisuus. Tieteellisin termin jokaisessa vastaanotossa on kyse yksikössä tapahtuvasta eikä yleismaailmallisesta, *mathesis singularis* eikä *universalis*, kuten

Roland Barthes (1985, luku 3) kirjoittaa tieteen ja subjektiivisuuden suhteesta. Vastanotto on aina yksittäinen tapahtuma, kuten kahden ihmisen välinen rakkaus. Rakastaminen tapahtuu molemmissa, mutta erillisinä toisistaan.

Sanallistamisessa samoin kuin ajattelussa on tärkeää, miten sen teemme. Mistä ajattelemme, puhumme ja kirjoitamme ja minkä jätämme pois? Sanallistaessamme aistikokemusta saattaa syntyä oivallus ja uusia yhdistelmiä, joiden avulla teoreettinen tieto avautuu uudella tavalla. Subjektiivinen kokemus johtaa persoonalliseen tietoon, mikä taiteilijalle on taiteellista ajattelua. Juha Varto sanoo taiteellisen ajattelemisen olevan oman taidon käyttämistä, arvioimista, asemoimista ja käsitteellistä kehittämistä. Hän korostaa ajattelun vapautta, moninaisuutta ja sopivaisuuden asettamien rajojen rikkomista erityisesti taiteilijan ajattelun vaativuudesta, sillä vaikuttaminen aistien alueella on ajateltavaksi kaikkein vaikein (Varto 2017, 38). Oivalluksien tekemisen tärkeydestä opettajan työssä kirjoitin opettajan ja opiskelijan välisen kohtaamisen yhteydessä väitöskirjan ensimmäisessä luvussa.

Taideteoksen valmistamisen prosessissa ruumis ajattelee kuten Maurice Merleau-Ponty kirjoitti Cézannen ajattelevan maalaamalla artikkelissa ”Cézannen epäily” (1945). Irmeli Hautamäki (2010) sanoo: ”Kiinnostavaa ja haastavaa on se, että Merleau-Ponty rinnastaa taiteilijan filosofiaan, molemmat ’ajattelevat’, kummallakin on erityinen henkinen tai mielekäs (mindful) suhde maailmaan.” Traditionaalisessa filosofisessa mielessä ajattelu ymmärretään sanalliseksi tapahtumaksi, joka tapahtuu tietoisuudessa. Nähdäkseni taiteellinen työskentely voi olla sanallista tai sitten ei; selvää on kuitenkin, että kyseessä on ruumiillinen tapahtuma, joka kehittää subjektiivista näkökulmaa.

Subjektiivinen näkökulma kehittyy työskentelystä tietyllä välineellä, eikä se tule kaupanpäällisenä kynän tai kameran oston yhteydessä. Työskentelyn myötä tietenkin välineen tunteminen, hallitseminen ja hankkiminen ovat osa ammatitaitoa, joka vaikuttaa työskentelyyn. Piirtäessäni syntyy musta jälki paperille. Havaitessani lyijyn jättämän viivan valkoisella pinnalla käsi on jo jatkanut liikettään. Uusia viivoja syntyy nopeammin kuin aivot ehtivät rekisteröidä, ja tuntuu kuin piirtäminen eläisi omaa elämänsä ruumiissani. Katselen jälkiä yhdessä ja erikseen, ne ovat erillään mutta yhdessä, jolloin niistä muodostuu pinta.

Taideteosta viimeistellessään taiteilija on konkreettisesti kosketuksessa teoksen pintaan esimerkiksi maalatessaan siveltimellä tai liikkuvan kuvan teoksen jälkitöissä, jolloin teoksen kuvan laatua ja ääniä muokataan. Katsoja kohtaa useimmiten ensimmäisenä tapahtumaketjun päätöksen, teoksen pinnan. Erilaiset pinnat innostavat ajattelemaan taideteosta välineestä huolimatta pintana, jonka

alla on jotain, mitä haluamme tuoda esille tai piilottaa. Taideteosta katsellessa ja lähemmin tutkiessa on pyrkimyksenä päästä pinnan alle, mikä voi johtaa siihen, että pinnan alta löytyy aina uusi pinta. Katsoessani maalausta, veistosta tai valokuvaa pidempään näen aina uusia asioita tai jopa niin, että ajan mittaan ne asiat, jotka aluksi teoksessa tunnistin, saattavat muuttua ja jopa muuttaa koko teoksen vastaanoton. Muutos voi olla yksi viiva, väripinta tai erilaisten pintojen kohtaaminen. Mahdollisesti kokemuksessani yhdistän itseni tekijän käden liikkeeseen tai sormien painoon.

Maalauksia katsotaan useimmiten reproduktioina aidon maalauksen sijaan. Vaikka pensselin jäljistä koostuva pinta toistuu huonosti valokuvatussa maalauksessa, antaa maalauksen pinta osoituksen erityislaatuisuudestaan, yksilöllisyydestään ja persoonallisuudestaan. Elokuvatutkijat vertaavat videokuvan tekstuuria negatiivisessa mielessä elokuvan syvyyttä loihtivaan pintaan, ja toisaalta juuri videon visuaalisesti säröinen ja rosoinen pinta on innoittanut mediatutkijoita ja kuvataiteilijoita.⁸¹ Ajan mittaan videotekniikka ja kuvan manipuloinnin mahdollisuudet ovat luoneet videoon hienosäädetyin estetiikan, joka lähentyy filmin estetiikkaa. Kuitenkin ehkä juuri pinnan estetiikan ansiosta videotaide vakiintui jo varhain omaksi lajityypikseen elokuvan, musiikkivideon, kotivideon ja monien muiden lajityyppien joukkoon.

Mattojen kirjailut muodostavat pintoja, joihin painamme mieluusti kämmenen tai upotamme varpaat. Koskettaessamme emme näe vain kuviota tai väriä, vaan saamme tuntea myös karheuden tai pehmeiden. Olemme silmän verkkokalvon pinnan kautta yhteydessä visuaalisiin taideteoksiin. Kokemusmaailmasta katsomalla voimme aistia pinnasta erilaisia puolia, kuten pehmeiden, kovuuden, karheuden, sileyden, nihkeyden, liukkauden, pölyisyyden, kylmyyden, kuumuuden tai siinä tapahtuvan liikkeen. Aistimukset ovat kuin vedenpinta, jonka koskettaminen aiheuttaa värähtelyä.

Aistimellista kokemusta makrotasolla voisi tarkastella erilaisten pintojen yhtymisenä. Ihmisten fantasiat saattavat lähentyessään toisiaan yhdistyä aivan kuin solujen nesteet vaihtuvat osmoosissa.⁸² Osmoosimainen kalvo on kuin pinta, jota koskettaessamme sisällämme oleva fantasia yhtyy toisen fantasiaan. Opiskelijalla on oma mielikuvansa teoksestaan tai teosideastaan, jonka opettaja

⁸¹ Uusimmat HD-videoformaatit ovat jäljeltään hyvinkin tarkkapiirtoisia, ja niiden laatu on parantunut varhaisista videon vaiheista, joten useat filmille kuvanneet elokuvaohjaajat ovat päättäneet käyttämään digitaalista videotekniikkaa.

⁸² Osmoosi on puoliläpäisevän kalvon kautta tapahtuvaa nesteiden tasapainottumista kalvon molemmille puolille.

voi jakaa. Tässä yhteisessä fantasiassa taideopettaja on vuorovaikutuksessa opiskelijan kanssa oman taiteilijapersoonansa kautta, mikä muistuttaa intersubjektivisuudesta⁸³, johon palaan luvussa ”Jakaminen intersubjektivisuudessa”.

83 Intersubjektivisuuden kentällä tässä tarkoitan sitä, kuinka havaitessani opiskelijan työssä tietyn asian oletan myös muiden havaitsevan tai ymmärtävän havaintoni. Jakaminen ei aina ole mahdollista, ja kaikki ei ole synkronoitavissa, mikä purkaa yhteisen fantasian.



II Taiteellinen prosessi opettamisen ja oppimisen rakenteissa

Tutkimukseni toisessa osassa tuon laajemmin esille kuvataiteilijan opettamiseen ja oppimiseen liittyviä asioita. Esittelen tutkimukseni kontekstin ja pohdin samalla taiteilijaksi kehittymistä ja kuvataiteilijan opintoja niin opetustilanteesta kuin sitä ympäröivistä sosiaalisista, filosofisista ja poliittisista rakenteista käsin. Tarkastelen opettajana toimimistani ja siihen vaikuttavaa taiteellista työskentelyäni rinnakkain kahden taiteilija-opettajan ja kahden opiskelijan kokemusten kanssa.⁸⁴ Keväällä 2017 tekemiäni haastattelujen lisäksi löysin myös aikaisemmista taiteilija-opettajien haastattelupohjaisista keskusteluista yhtäläisyyksiä omien opiskelija- ja opettajakokemuksieni kanssa. Samankaltaiset kokemukset vahvistavat taiteilijan työssä syntyneitä käsityksiäni taiteellisen prosessin luonteesta ja sen merkityksestä kuvataiteilijan opinnoissa.

Kuvataiteen kandidaatin ja maisterin opintokokonaisuudet sisältävät taideopetuksen lisäksi teoreettisia opintoja, kieliopintoja sekä taiteilijan sosiaaliin ja yhteiskunnallisiin valmiuksiin keskittyviä opintoja. Näihin en ota tutkimuksessani kantaa. Sen sijaan tarkastelen taiteilijaksi kehittymisen vaihteellisuutta taiteen oppimisen ja opettamisen prosesseissa, joissa molemmissa on merkityksellistä aukkojen ja välitilojen osuus. Sanallistamalla esikielellistä kommunikaatiota ja ei-tietämisen tilaa hahmotan kuvataiteilijan koulutuksen erityispiirteitä ja edistän kuvataidepedagogiikan kehittämistä.

4. Miten opettaa kuvataiteilijoita?

Johdantoluvussa olen pohtinut sitä, mitä taiteilijoille opetetaan ja tulisi opettaa 2000-luvulla. Tässä luvussa tutkin lähemmin sitä, *miten* opetetaan ja opitaan, kuin *mitä* opetus ja oppiminen on. Jo tutkimukseni osassa I *miten?*-kysymys konkretisoituu erityisesti etsiessäni uusia taiteellisen työskentelyn tapoja luvuissa ”Katseseen suunnat” ja ”Tilat ja niiden kuvaamisen tavat työskentelyn maisemassa”.

⁸⁴ Haastateltavat vastasivat ennalta laatimiini kysymyksiin keskustelun muodossa. Äänitin keskustelumme, joihin palaaminen oli tärkeää, vaikka tein muistiinpanoja syvähaastatteluiksi muodostuneista keskusteluistamme. Haastateltavien valinnassa otin huomioon myös sen, että heidän opiskelu- ja opettamiskokemuksissaan oli vaihtelua eikä vain yksi taiteen oppilaitos. Kaikilla haastateltavilla on myös kuvataidekasvatuksen tai pedagogian opintoja tai kiinnostusta niihin.

Kun nykytaiteen ja -yhteiskunnan muutokset muovaavat työskentelyn ehtoja, muuttuu myös taiteilijan identiteetti jatkuvasti. Taiteilijan työssä kehittyä itse-tuntemus, ja sen tiedostaminen synnyttää myös itsetunnon ja ammatillisen itseluottamuksen, jota tarvitaan vuorovaikutteisessa opettajan työssä. Jakaessaan kokemustaan opettaja heijastelee taidon ja tiedon lisäksi omaa taiteilijasubjektiaan ja kuvataiteen traditioita, joihin hän on itse tutustunut ja suuntautunut. Toisaalta ammatillisuus myös tarkoittaa sitä, että oma taiteilijaidentiteetti ei vie liikaa tilaa omassa opetuksessa, vaan keskipisteessä on mahdollistaa opiskelijan taiteellinen työskentely ja opiskelijoiden oppiminen.

Mahdollistamisen lisäksi opettaja jakaa tietoa ja siirtää ajatteluaan opiskelijalle. Taiteellisten prosessien yksityiset kokemukset siirtyvät opiskelijalta toiselle. Kokemukset aktivoivat kuvataiteellista oppimista työhuonekeskusteluissa, seminaareissa ja kurssiopetuksessa. Toisinaan työskentely samoissa tiloissa riittää, sillä se, mitä meidän on mahdollista aistia, vaikuttaa meihin. Aistein havaittava maailma ilmenee meille juuri siinä, mitä näemme ja kuulemme (Tuomikoski 2017, 13). Aistisuuden merkitystä pohdin luvussa ”Koulutus filosofiana”, jossa viittaan ranskalaisen filosofin Jacques Rancièren ajatteluun tasa-arvoisuudesta ja emansipatorisesta ajattelusta kuvataiteellisen kehittymisen näkökulmasta.

Oleellista on huomioida taiteellisen työskentelyn ja taiteen opettamisen sanallistamisen problemaattisuus, ja erityisesti huomioin tätä kysymystä haastatteluissani. Taiteellisen työskentelyn prosessinomaisuutta tutkittaessa on kirjattava muistiin työskentelytavat, käytetyt materiaalit ja ympäristön merkitys teoksen synnylle. Taiteilijan työssä on hyvin vähän sääntöjä tai välttämätöntä tradition toistoa, noudatettavia ja osattavia dogmeja, sen sijaan työskentely itsessään synnyttää uusia tekemisen tapoja, työskentelymetodeja. Taiteilija uusiutuu työssään jatkuvasti, sillä työvaiheiden tarkka toistaminen saattaa olla lähes mahdotonta ja merkityksetöntä. Työskentelytapojen tunnistaminen on olennaista niin kuvataiteilijaksi opiskelevalle kuin opettajalle.

4.1. Opiskelijasta taiteilija-opettajaksi

Opiskeluni Kuvataideakatemiassa (1993–1999) avasi itsenäisen ja yksilöllisen ajattelun merkityksen. Erityisesti oppilaitoksen merkitys tulee esille silloin, kun ei enää kuulu sen piiriin. Opiskelijana on vaikeaa tarkastella opintojen sisällä vallitsevaa yhteistä ajattelua ja kirjoittamatonta ideologiaa. Selkeämmin hahmotin omien opintojeni antia vasta ajan mittaan tai opiskellessani muissa oppilaitoksissa ja eläessäni toisissa kulttuureissa.



Kuva 14. Marika Oreniuksen teos Marina Abramovićin kurssilla *Cleaning the House* vuonna 1995.

Opiskelijavaihdossa Pariisin taideakatemiassa ymmärsin, että jokaisen taiteilija-opettajan opettaminen perustuu hänen omaan taiteelliseen työhönsä. Pariisissa professorin asema muistutti mestari-opettajan asemaa, sillä opettaja valitsi omat opiskelijansa. Opiskelijan oli kyettävä argumentoimaan omaa taideteoreettisesta ajatteluaan ehkä itselleen vieraan, mutta usein tunnetun taiteilijan edessä. Taiteellisen suuntautumiseni motivoimana hakeuduin serbialaisen performanssitaiteilijan Marina Abramovićin oppilaaksi. Abramovićin opetusmetodissa osallistuin seitsemän päivän työpajaan nimeltään *Cleaning the House*. Käymällä läpi ruumiin ja mielen harjoituksia seurasimme Abramovićin omia työskentelymetodeja. Kun opettaja jakaa oman työskentelymetodinsa opiskelijoiden kanssa, saattaa työskentelyn merkitys olla opiskelijalle toisenlainen kuin opettajalle. Työpajassa oli keskeistä ruumiin ja mielen tyhjennys, joka toteutettiin hiljentymällä ja virittämällä ruumiin keston rajat äärimmilleen esimerkiksi syömättömyydellä ja fyysisillä harjoituksilla.⁸⁵ Palaan tähän kokemukseen luvussa ”Oppiminen taide-, koulutus- ja tutkimusyhteisöissä”.

⁸⁵ Pariisin taideakatemiassa (École Nationale Supérieure des Beaux-Arts) vierailevana professorina toiminut Marina Abramović perusti opiskelijaryhmän, jossa opiskelin syksyllä 1995. Työskentelyjakson muistettavimpia kokemuksiani oli makunautinto – aistimelliseen muistiini on syöpynt ranskalaisen kahvilan kaakaojuoma ja sen kermavaahdon peittävä pinta. Viikon kestänyt piinaava paasto päättyi kohdallani hetkeen, jolloin muodostin sanat ”chocolat chaud”. Vieläkin lausuessani ranskaksi ”kuuma kaakao” palautuu erityisen ihana maku suuhuni.

Vaikka jokainen taiteilija-opettaja kantaa sisällään yksilöllistä osaamista ja erilaisia ideologioita, niin oppilaitosta ohjaa aina yhteinen ja kirjattu opetussuunnitelma. Kokemukseni kuitenkin on se, että opetussuunnitelma ei niinkään näy käytännössä, vaan sen sijaan näkyy sen sovellus eli piilo-opetussuunnitelma. Piilo-opetussuunnitelma taideopetuksessa sisältää työskentelyyn liittyviä sääntöjä ja toimintatapoja, jotka ovat olemassa käytännössä kirjoittamattomina sääntöinä. Taidekouluja on muovannut taiteen opettamisen historia, joka ohjaa kuvataiteen opettamista, esimerkiksi teosten esillepano ja näyttelyn järjestämisen konventiot tai teoksien katselu ja palautteenanto. Juuri näiden käytäntöjen tarkastelu ja oman opetustyön ja toisten opettajien kuulemisen sanallistaminen edistävät ja tukevat mielestäni opettajan työtä. Samanaikaisesti yksittäisten opettajien havainnot ja niiden analysointi vaikuttavat opintojen kehittämiseen sekä tulevien opetussuunnitelmien valmisteluun.

Taideyliopiston Kuvataideakatemian taiteilija-opettajat ovat useimmiten pedagogisesti ”itseoppineita”, eli he eivät välttämättä ole suorittaneet pedagogiikan tai taidekasvatuksen opintoja. Noin kymmenen vuoden ajan opettajat ovat voineet opiskella yliopistopedagogiikkaa Taideyliopistossa yhteiskoulutuksissa, joita on järjestetty muiden taidealojen yliopistojen kanssa. Taiteilijan pedagogisia opintoja on järjestetty Aalto-yliopiston ja Taideyliopiston oppilaitosten kesken 1990-luvun lopulta 2000-luvun alkupuolelle. Niissä on ollut tavoitteena tarkastella taidealan opetuksen perinteitä, käytäntöjä ja kehittämistarpeita, pedagogisen johtamisen valmennusta, pedagogiikan perusopintokokonaisuuksia ja ongelmalähtöistä oppimista (Kauppila 2014). Aalto-yliopiston taidekasvatuksen osasto järjesti yliopistopedagogiikan opintokokonaisuuksia taidekorkeakoulujen opettajille (TaikoPeda-opinnot) vuosina 1996–2006. Tätä aikaisemmin Taideteollisen korkeakoulun kuvataidekasvatuksen osastolla oli mahdollista suorittaa visuaalisen alan taideopettajan kelpoisuuteen johtavia pedagogisia erillisopintoja.⁸⁶

Hakeutuessani Suomessa taideyliopistopedagogiikan opintoihin olin jo Göteborgin yliopistossa, nykyisessä Akademien Valandissa, osallistunut korkeakouluopettajille tarkoitettuun pedagogiseen koulutukseen, jonka aikana kiinnostuin myös tohtoriopinnoista. Tuolloin toimin lehtorina kansainvälisessä Konsthögskolan Valandin järjestämässä maisteriohjelmassa, joka yhdisti kuvataidetta ja teknologiaa. Palattuani Suomeen vuonna 2010 työskentelin lehtorin viransijaisena

⁸⁶ Tiedustelin tätä kysymystä Aalto-yliopiston taiteen laitoksen professorilta Martti Raevaaralta, ja hänen mukaansa taiteilijan pedagogisten opintojen viimeiset opiskelijat aloittivat vuonna 1997 ja opinnot lakkautettiin vuonna 1998.

Kuvataideakatemiassa, jolloin minulle tarjoutui tilaisuus ottaa osaa taideyliopistopedagogiikan opintoihin. Taiteen yliopistopedagogiikan opinnot aloitettiin avoimella oman opettajuuden ja opettamiskokemuksien pohdinnalla. Tuolloin moni meistä opettajina jo pitkään toimineista totesi, ettei edes aikaisemmin ole pohtinut omaa opettajan työtään. Pohdinta ei aluksi edennyt pragmaattista tasoa syvemmälle, enkä kyennyt analysoimaan opettamisen kysymystä, kunnes minun oli pakko esittää kysymys suoraan itselleni: mitä opettamiseni on? Ja toinen laajempi kysymys koskee oppimista: mitä kuvataiteilijan oppiminen on? Näiden kysymysten pohjalta työskentelimme myös pienryhmissä.

Koulutus johti eri taideyliopistoista tulleet opettajat ratkaisemaan työskentelytapansa ja aiheensa itse. Sanallistamisyritysten jälkeen päädyimme neljän hengen ryhmätyöskentelyssä teoksen muotoon ja toteutimme videon, jossa jokainen pyrki konkreettisella toiminnalla ja puheella konkretisoimaan opettajana toimimistaan.⁸⁷ Pohdinta tuotti paljon toimintaa, jossa yhdistyivät erilaisissa mittakaavoissa epävarmuus, haastavuus, tunnustuksellisuus, vastuu, eettisyys, puutteellisuus, vastavuoroisuus, tiedon vaihto, suunnitelmallisuus, mahdollistaminen, kollegiaalisuus, intiimiys ja rajojen vetäminen.

Näitä vaiheita tuli esille myös opettajahaastatteluissa, joita tein Kuvataideakatemiassa. Lähes kaikki haastatteluihin osallistuneet opettajat olivat sitä mieltä, että taiteilijakoulutuksen opettajat tarvitsevat näkyvämpää tukiverkostoa.⁸⁸ Taiteilija-opettajat tukeutuvat opettajan työssään omaan taiteelliseen työskentelynsä ja opiskelukokemuksiinsa. Juha Varton (1999, 18) mukaan taideopettajana toimimisessa ensisijaista on taiteilijana toimiminen. Varton näkemystä verrataan ”Kuvataiteen opettaja ohjaamassa oppilaan kuvan tekemistä” -tutkimuksessa (Manninen ja Markkila 2003) Kaarina Määtän näkemykseen, joka puolestaan korostaa kasvatuksen näkökulmaa kuvataideopettajuuden rakentumisessa. Opettajan ammattikuva ja -rooli sekä ammatti-identiteetti sisäistetään opettajakoulutuksessa ja opettajan työssä (Määttä 2001, 1). Määtän kuvailema opettajan kasvattajan rooli on mahdollinen lasten ja nuorten opetuksessa, mutta aikuisten koulutuksessa ja erityisesti taidealan opinnoissa on kyse muusta.

⁸⁷ Työryhmä Vitalis koostui itseni lisäksi kolmesta opettajasta: Lotta Ilomäki (Sibelius-Akatemia), Toni Kauppila (Aalto-yliopisto) ja Tarja Pitkänen-Walter (Kuvataideakatemia).

⁸⁸ Vuonna 2016 tehdyissä haastatteluissa esimerkiksi Taideyliopiston Kuvataideakatemiaan kuvanveiston lehtorin Frank Brümmelin, tila-aikataiteen opetusalueen lehtorin Sami van Ingenin ja tuntiopettajien Jenni Hailin ja Minna Heikinahon mielestä vertaistuen kehittäminen opettajan työssä on tärkeää.

4.2. Taiteen oppimisen tila

Taiteilija tarvitsee monia erilaisia taitoja, mutta miten niitä opitaan? Taiteilijan oman kielen kehittäminen on jatkoa leikki-ikäisen piirtämiselle. Lapsi hahmottaa maailmaansa piirtämällä ja leikkimällä, samanaikaisesti hän matkii tyylejä ja ideoita sulattaen piirustusjäljen omiin kokemuksiinsa, tarinoihinsa tai arkielämänsä tapahtumiin. Lapselle voimme opettaa kynän, siveltimen, värien, kameran ja muiden välineiden käyttöä. Kuvataiteen akateemisessa koulutuksessa motorisia ja kognitiivisia taitoja ei tarvitse enää opettaa, vaikkakin niitä voi syventää. Taiteellinen oppiminen edellyttää Inkeri Savan kehittämän taiteellisen oppimisen mallin mukaan aisti-, kokemus-, sekä mielikuva- ja käsitetiedon yhdistämistä sekä kokeilua ja valintaa, jossa painottuu oppijan sisäinen, mentaalinen toiminta (Anttila 2017, luku 4.3).

Minkälaisessa (mielen)tilassa opitaan taiteellisesti? Toisinaan kynä on sormieni välissä ja paperille syntyy ”ajatuskoukeroita” ilman päämäärää. Niistä syntyy piirustuksia. Toisinaan vastaava tila on mahdollista myös havaintopiirustuksessa, jolloin olen katseeni lisäksi myös ruumiillisessa suhteessa piirrettävään kohteeseen. Mallipiirtämisen kokonaisvaltaisuudesta kertoo se, että en vain jäljennä silmiäni edessä olevaa yksityiskohtien kokoelmaa vaan suhtaudun siihen kaikella aisteillani ja tiedoillani maailmasta. Tilanteeseen vaikuttavat oman mielen- ja ruumiintilani lisäksi minua ympäröivä tila ja sen sosiaaliset suhteet.

Testaan itseäni ja ”kykyäni” piirtää mahdollisimman hyvin vaikka edessäni olevan tuolin. Tuolin piirtäminen palauttaa minut Kuvataideakatemiaan ykkös-vuosikurssille, jolloin kamppailin piirtämisen kanssa ja koin, että en osaa piirtää ”oikein”. Tarkastellessani pitempään aikaansaamaani piirustusta ajattelen, että se ei näytä tuolilta. Katsoessani tuolia ja sen ääriviivoja keskityn viivojen sisäpuoleen – viivojen väliin syntyy välitiloja. Huomaan, että joitain viivoja ei ole piirretty. Hetken päästä olen sitä mieltä, että viivoja ei olisi pitänyt piirtää ollenkaan vaan sitä kokonaisuutta, jossa tuoli on. En voi katseellani leikata tuolia tilasta, joten miksi tuoli pitäisi piirtää irrallaan tilasta? Ovatko tuoli ja tila erotettavissa toisistaan? Olenko minä erillinen tilasta?

Yksinkertainen havaintopiirustus muuttaa merkitystään piirtämisen edessä. Inkeri Savan oppimismallin (Anttila 2017, 4.3) mukaisesti yhdistän automaattisesti aistikokemukset siihen käsitetietoon, joka minulla on tuolista, taiteesta tai tilasta. Kyse ei ole vain kohteen piirtämisestä vaan jonkinlaisesta sisäisestä tapahtumasta, jonka lähtökohta ulkoisessa maailmassa oli tuo kohde. Opettaessani havaintopiirtämistä ohjeistan opiskelijaa aluksi vain olemaan ja

katsomaan kohdettaan, jotta piirtämisen tila ja tilanne tulevat tiedostetuiksi. Samanaikaisesti tulisi muistaa, kuinka Peter Greenawayn elokuvassa *Piirtäjän sopimus* (1982) osoittaa, että puhdasta havaintopiirustusta tuskin on mahdollista saavuttaa (Baumgartner 2015, 116–117). Kyseessä on havainnon kopiointi, johon vaikuttavat persoonalliset valinnat ja korostukset.

Kuvataiteilijan yliopisto-opinnoissa ei keskitytä vain tietyn välineen osaamiseen ja harjoittamiseen, vaikka kaikki todennäköisesti piirtävät jossain määrin opintojensa aikana.⁸⁹ Yksilöllinen ilmaisu ja taito kehittyvät tekemisen, keskustelujen ja arvioinnin kautta. Taiteilijaksi opiskeleva harjaantuu taiteellisen työskentelyn reflektointiin yksilö- ja ryhmätasolla. Osaaminen on tulosta oppimisen prosesseista, itsensä kehittämisestä ja taitojen oppimisesta. Se ei ole staattinen tila, vaan kyky yhdistää jo osaamaansa jatkuvassa liikkeessä oleviin asioihin ja kyky uusiutua. Taiteen oppimisen kokonaisvaltaisen luonteen vuoksi oppiminen ja osaaminen sekä taito ovat kompleksisia käsitteitä.

Miten taidon oppimista tulisi luonnehtia? Taidon käsite eli *tekhnē* antiikin kreikkalaisen käsityksen mukaan tarkoittaa jonkin uuden asian tuottamista tai jonkin tavoitteen saavuttamisen taitoa.⁹⁰ Jos taito perinteisesti mielletään käsityötaidoksi, nykyhetkessä taiteilijan koulutuksessa taitoa on uusien tekniikoiden hallinta. Yhä useammin esimerkiksi videoeditointiin palatessani tulee tunne uuden oppimisesta, sillä ohjelmat muuttuvat erilaisten digitaalisten mahdollisuuksien lisääntyessä. Teknisen tietämisen avulla kehittyi vanhoissa taidoissaan. Uusi asia sulautuu jo olemassa olevaan taitoon ja tietoon, joka on ruumiin muistissa. Opitun asian soveltaminen ja eteenpäin kehittäminen vaativatkin itse työskentelyn tilan ja oman toiminnan tiedostamista. Usein työskentelystä ei jää mieleen vaiheita vaan omasta toiminnasta syntynyt kokemus.

Ajattelun muuttuessa toiminnaksi työskentelyprosessi muuttuu kokemukseksi. Tuolloin tekemisen kautta voin alkaa tunnistaa omia työskentelytapojani ja itsessäni jo olevaa tietoa. Tämä hiljainen tai sanaton tieto on unkarilaisen filosofin ja kemistin Michael Polanyin (1891–1976) mukaan aina henkilökohtaista. Hänen mukaansa tiedämme enemmän kuin osaamme sanoa (Polanyi 2009, 10). Juha Varto (2008, 72) pitää Michael Polanyin kuvailemaa *tacit knowledge* -tietoa juuri sanattomana tietona ”hiljaisen tiedon” sijaan: ”Polanyi puhuu toiminnan

⁸⁹ 1990-luvulta lähtien Taideyliopiston Kuvataideakatemiassa on karsittu pakollisia klassisia kuvataiteen opintoja, kuten mallipiirustusta ja -muovailua. Ne ovat tulleet täysin vapaavalintaisiksi lukuvuonna 2016–2017. Itsenäisellä taiteellisella työskentelyllä voi korvata osittain myös teoreettisia opintoja.

⁹⁰ Tieteen termipankki, <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Nimitys:taito>.

Taitoa ei siis voi opettaa, mutta taiteen tekemisen prosesseja voidaan jalostaa niistä keskustelemalla, työskentelemällä lisää ja ajattelemalla uudelleen. Hiljainen, sanaton, kirjaamaton, sisäinen tai syventynyt tieto on juuri sitä, mitä tekijän tulisi osata kirjata muistiin ja jakaa eteenpäin. Kuvataiteilijan opinnoissa olisi nähdäkseni syytä panostaa kirjoittamisen opintojen lisäksi taiteen sanallistamiseen myös puhutussa ilmaisussa. Kokemusten sanallistaminen voi olla lähtökohdaltaan myös fyysisen toiminnan tai prosessin vaiheiden kuvaus. Kun sanallistaa oman taiteellisen työskentelynsä konkreettisia vaiheita, tulee kirjoittamisesta yksi osa ajattelun, toiminnan ja kokemuksen prosessointia. Aikuisten opettamisessa opettajalta edellytetään opiskelijan tukemista jo olemassa olevan taitotiedon havaitsemisessa.⁹¹ Mutta osaako opettaja aina nähdä opiskelijoiden taidot ja tiedot? Tai osaako taideopiskelija, jolla on omia käsityksiä ja jo syntyneitä oppimisen tapoja, arvostaa osaamistaan? Opiskelijoiden halukkuus käyttää omaa kokemustaan ja tietämystään oppimisen edistämiseksi vaihtelee yksilökohtaisesti (Aho 2013, 21). Opiskelijoilla on erilaiset tiedostamisen kyvyt puhetapojen ja diskurssien hallinnassa, jotka paljastuvat opettajalle vasta opiskelijan ensi kertaa tavatessaan. Kun opettaja kohtaa uusia opiskelijoita, saattaa sosiokonstruktivisen tilanteen rakentamisesta ja suunnittelusta olla hyötyä.

91 Alan Rogersin ja Naomi Horrocksin tutkimuksessa *Teaching adults, 4th edition* (2010) nähdään kuvataiteilijan koulutuksessa kohdattavat ongelmat samankaltaisina kuin muussakin aikuiskoulutuksessa.

96 **Eletyt tilat** kuvataiteilijan työssä ja koulutuksessa

etukäteissuunnittelu ja rakentaminen mahdollistavat sen, että voi syntyä oppimisen tiloja ja kohtaamisia.

Kohtaaminen tapahtuu usein teoksien äärellä, jolloin etukäteissuunnitelmaa vuorovaikutukselle ja tulkinnoille ei välttämättä ole. Toisaalta oppi ei välttämättä tule opettajalta vaan toisten opiskelijoiden vastaavista vaiheista, eli opiskelijat oppivat toisiltaan oman työnsä erojen ja yhtäläisyyksien kautta. Toisten opiskelijoiden taiteelliset prosessit synnyttävät samanaikaisia mikromaailmoja, joita voi tarkastella oman työskentelyn rinnalla. Taideteokset ja niiden äärellä tapahtuvat tapaamiset ovatkin taiteilijaksi opiskelevan yhteys toisiin opiskelijoihin ja opettajiin. Toiset ihmiset luovat katsottavaan työhön omanlaisensa suhteen, joka on varmasti eri kuin tekijän suhde omaan työhönsä. Tilassa syntyvien sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen pohjalta syntyy taiteen oppimisen tila tai tiloja, jotka ovat toisinaan yksinään ja toisinaan yhdessä elettyjä.

4.3. Taiteellinen työ osana opettamista

Koska opettaminen perustuu opiskelijan ja opettajan taiteelliseen työhön, siihen vaikuttavat samanaikaisesti opettajalle luonnollisiksi tulleet rakenteet ja diskurssit. Oikeastaan termi ”opettaminen” sopii taiteilijan koulutukseen yhtä huonosti kuin oikean jalan kenkä vasempaan jalkaan. Kuvataiteilijan oppimisessa kyse on pikemminkin kengän muodon muuttumisesta käyttäjänsä mukaan yksilölliseksi ja muodon sopivuudesta sekä siitä, kuinka sen käyttö muovaa sisäpuolen käyttäjänsä muotoon ja kuinka sen ulkopuoli on kosketuksessa ympäröivään maailmaan. Opiskelija saa ohjausta näkemyksilleen ja ajattelulleen, mutta vasta opiskelijasta lähtevä toiminta, taiteellinen työskentely, tuottaa konkreettisen opetuksen eli kohtaamisen mahdollisuuden opettajaan ja ympäröivään maailmaan.

Keskustellessani opettajana tai ohjaajana opiskelijan kanssa yhdistän niitä ajatuksia ja näkökulmia, joiden pohjalta valmistan taideteoksia. Samoin teoksieni teemat heijastuvat opetukseeni, kuten osassa I olen esittänyt. Henkilökohtaisuus ja aistisuus, katseen ulottuvuudet ja vallankäytön muodot muodostavat näkökulmia opettajana toimimiseeni. Erityisesti videoteoksissani kysymykset yksilöstä rakenteissa, kuten kotona, koulussa, yhteisössä tai virtuaalisessa todellisuudessa, esitetään konkreettisesti kameran välityksellä. Eri rakenteiden maailmassa subjektiivinen näkökulma paljastaa jotain vallitsevasta kulttuurista, traditioista, sosiaalisesta ja poliittisesta lähiympäristöstä. Nämä samat asiat sanelevat yksilön ja yhteisön valinnat myös oppilaitoksessa.

Turun yliopistossa kuvataidekasvatuksen yliopistolehtorina toimivan Marjo Räsäsen taiteen tiedonhankinnan teorianmallista löysin yhtäläisyyksiä näkemyksiini kuvataiteilijan opinnoissa syntyvästä tiedosta. Räsäsen (2011, 126–127) mukaan käsitteellistäminen ja kognitiivinen tiedonhankinta ovat tärkeitä taiteen oppimisessa. Mallin neljä eri taiteeseen liittyvää tiedonkäsitettä ovat havainto-, tunne-, käsite- ja kulttuuritieto. Näiden tiedonhankinnan muotojen yhdistelmiä syntyy taiteellisessa prosessissa, jonka ymmärrän taiteen oppimisen ydinmuodoksi. Merkitysten ja ilmiöiden huomaaminen ja niiden välisten suhteiden käsittäminen ovat osa työskentelyä. Ilmiöiden ja niiden välisten suhteiden ajattelu tuottaa taiteellisessa prosessissa mielikuvien ja konkreettisten teosten lisäksi tietoa. Sen lisäksi, että tietoa hankitaan havainnosta, tunteesta, käsitteestä ja kulttuurista, tulisi myös taide nimetä tiedon lähteeksi.

Taiteen tekemisen tieto kartuttaa opettamisen tietoa ja taitoa Tarja Pitkänen-Walterin mukaan: ”Omien taiteellisten prosessien monet läpikäynnit epävarmuuksien kohtaamisineen ovat tuoneet ymmärrystä. Ne vaikuttavat opetukseen. Osaltaan opettajan roolina on linkittää opiskelijan työ ympäröivään maailmaan. Opettaja pohtii myös opiskelijan kanssa sitä, miten päästä vireeseen tai sitä, miten paljon taustatietoja on oltava ja mihin niitä voisi liittää.”⁹³ Kuvataiteilijan opinnoissa nähdään taide tietona, jota opettaja auttaa kytkemään muihin asiayhteyksiin. Syvällisen nykyaikaisen taiteen historian, teorian ja esittämiskäytäntöjen tuntemuksella mahdollistetaan opiskelijan kyky kriittiseen ajatteluun. On tärkeä pyrkiä määrittelemään se, mitä pidetään tietona. Akateeminen tutkimus harvoin näkee kuvataiteilijan opin omana tiedonalanaan, vaikka taiteen opettamisen ja oppimisen kysymyksissä ollaan jatkuvasti taitotiedon muodostuksen äärellä. Tähän on vaikuttanut myös se, että taiteeseen ja sen tietoon liittyy subjektiivinen kokemus ja aistimus. Yliopistojen taiteen tutkimuksen perinne keskittyy taiteen tuotoksiin, mutta itse kuvataiteen tekemisestä ja opettamisesta ja oppimisesta syntyvä tieto on oma lajinsa, jota taidepedagogiikka jäsentää ja reflektoi.

Opiskelijoiden ideat muovaavat yksilöohjausta mutta myös kurssiopettamisen sisältöä ja kulkua, jolloin on hyvä, että opetuksen suunnittelussa ja kurssin räätälöinnissä opettaja jättää mahdollisuuksia auki. Aloittaessani kurssin lähdin liikkeelle suunnitelmasta, jonka lähtökohtana saattaa olla kysymyksen esittäminen tietyn teeman ympäriltä, johon opiskelija omalla konkreettisella työ-

93 Tarja Pitkänen-Walterin haastattelu 26.5.2017. Taideyliopiston Kuvataideakatemia maalauksen professori ja kuvataiteen tohtori Tarja Pitkänen-Walter haastaa maalaustaiteen konventioita ulottamalla maalauksensa esineisiin ja tilaan.

kentelyllään vastaa. Tämän jälkeen etenemme varioiden vaihteittain opiskelijan tuotosta, joka voi olla teksti, kuva, ääni, objekti tai teos, joka sisältää tekijän tai toisten henkilöiden läsnäolon. Pyrin siihen, että jos kurssin aikana syntyneet ideat ovat kasvaneet teoksiksi, niin loppua kohden ne tulevat esille. Kurssin päätös on siis avoin teosten esillepanolle tai sisäiselle keskustelulle, jossa pohditaan jatkotyöskentelyä ja tekemisessä kohdattuja ongelmia ja onnistumisia.

Taiteilija-opettajan opetusmetodeihin vaikuttavat opettajan omat oppimiskokemukset taiteellisen työskentelyn, opettamisen sekä ohjaamisen kokemusten lisäksi. Kuvataiteilijoiksi opiskelevien maailmaan tutustuminen aktivoi opettajan omia taideopintojen aikaisia ja jälkeisiä ajatuksia sekä muistoja. Taiteen tekeminen on jatkanut taiteilijan kouluaikaista kehitystä, ja taiteilija-opettaja onkin jatkuvalla polulla, jossa törmätään uusien asioiden lisäksi oman menneisyyden ja siinä vakiintuneiden ajattelu- ja puhetapojen kanssa.

Toisinaan taiteilijoiden opettaminen on myös hyvin pragmaattista eli käytännön neuvojen jakamista. Pia Euro kertoo arvioivansa yhdessä opiskelijan kanssa teoksen toteutumisen ja näyttelyn rakentamisen konkreettisia puolia: ”Taiteellisen työskentelyn fyysisistä ehdoista tulee reunaehdoja, esimerkiksi opiskelijan kanssa saatetaan pohtia, kuinka teos saadaan kuljetettua.” Euro painottaa käytännönläheisen ohjaamisen lisäksi oman taiteellisen prosessin vaikutusta opettajana toimimiseen: ”Opettajuus tulee niin selkäytimestä, sillä opettamisen välineenä ovat omat kokemukseni. Taiteellinen työskentelyni on antanut sellaista kokemusta ja tietoa prosessin kulusta, joita ei kirjoista löydy.”⁹⁴

Taiteellinen työskentely pitää yllä arjen dynamiikka opettajana ja tutkijana toimimisessa. Viettäessäni oman taiteellisen tutkimuksen parissa intensiivisen periodin saattaa oppilaiden kohtaaminen aktivoida ajatuksia itselleni uudesta näkökulmasta. Nähdessään itsensä opetustilanteen valossa opettajan on mahdollisuus peilata ja kyseenalaistaa ”omia totuuksiaan” useammin. Opiskelijoiden edessä tai rinnalla huomaan, että opettaminen on yhteydessä siihen, mitä olen tehnyt ja ajatellut tai minkälainen aktiivisuus omassa työskentelyssäni on juuri tuolloin ollut. Opettajan oma työskentely saattaa olla myös suuressa muutoksessa ja aiheuttaa epävarmuutta, joka voi olla opiskelijoillekin hyödyllinen näkökulma taiteilijaksi kouluttautumisessa.

Olin seuraamassa Kuvataideakatemiassa maalaustaiteen lehtorin Päivi Takalan tavallisesta poikkeavaa seminaariopetuskertaa, jolloin hän kutsui opiskelijat

⁹⁴ Pia Euron haastattelu 7.6.2017. Haastattelemani Aalto-yliopiston taiteen laitoksen lehtori Pia Euro työskentelee kokeellisin materiaalein tilaan rakentuvien teosten ja esitysten parissa.

työhuoneeseensa.⁹⁵ Takalaa ympäröivät hänen tulevan näyttelynsä tekeillä olevat teokset. Takala kertoi motiivikseen tuoda esiin itsestään piiloon jääviä puolia, kuten epävarmuuden ja oman työnsä kyseenalaistamisen. Hän kertoi opiskelijoilleen, kuinka tekemisen vakavuus toisinaan synnyttää koomisuutta. Tekemisessä sattuman ja epäonnistumisen osuus taiteellisessa prosessissa luo eräänlaisen paradoksin, sillä saman aikaan omiin teoksiin on uskottava. Opiskelijat esittivät pohdintoja siitä, kuinka taiteen tekemiseen liittyy riskinotto ja nolous esittä toisille omia teoksiaan. Taiteellisen työskentelyn merkityksellisyyttä pohtiessaan Takala huomauttaa, että on tottunut opettajana ja taiteilijana erehtymään. Hän pyrkii kyseenalaistamaan kaikkea ympärillään, mikä on synnyttänyt opettamisen ja oman työskentelyn metodin. Opettamiseen ja ohjaamiseen liittyy myös vahvasti eettinen puoli, jonka jokainen subjekti määrittelee toiminnallaan ja metodeillaan. Toisaalta voimme vahvistaa sitä, mikä meille itsellemme on suotuisinta. Tai voimme pinnistellä ideaalikuva yli ja esittää ongelmallisuuden sekä aukkoisuuden osana opetusta, kuten Takalan toiminta minulle näyttäytyi.

Työskentelyprosessissa, samoin kuin opettajan ja opiskelijan välisessä työhuonekeskustelussa, on vaiheita, jolloin ei välttämättä tiedä, kuinka työtä tai yhteistä ajatusta tulisi jatkaa. Työhuoneen tilanteesta ja situationaalisten yhteyksien tutkimisesta on tullut tärkeitä reittejä hahmottaessani taiteen opettamisen ja oppimisen tilaa. Kuvataiteen oppimisen tutkimisessa en nojaa yhteen tutkimusmenetelmään, vaan tarkastelen myös prosessin muuttuvia tekijöitä, mikä on päinvastaista tieteelliselle tutkimukselle. Taiteellisessa prosessissa muutoksen vaihe voi olla myös eräänlainen välitila, jossa ei-tietämisen kautta syntyvät aukot jättävät tilaa sille, mitä emme vielä tunne.

5. Työhuonekeskustelun merkityksistä

Tässä osassa kuvailen ja analysoin opiskelijan taiteellisen työn ohjaamista ja työhuonekeskusteluja. Keskityn tekijöihin, joiden avulla käsitteellistän opettajan ja opiskelijan kohtaamista opiskelijan työhuoneessa. Opettajan ja opiskelijan välille mahdollisesti muodostuva välitila ja siinä olevien asioiden suhteet luovat näissä keskusteluissa uusia merkityksiä, minkä ymmärtän yhdeksi merkittävimmistä asioista kuvataiteilijan opinnoissa. Aukon tunnistaminen opettajan työssä ja opiskelussa rinnastuu jo osassa I esiteltyyn taiteellisen työn aukkoisuuden

⁹⁵ Vierailu Päivi Takalan maalauksen opetusalueen seminaarissa, joka pidettiin hänen työhuoneellaan 25.9.2017.

kokemukseen. Tämän lisäksi käsittelen työhuonekeskusteluissa tapahtuvaa taitotiedon jakamista ja kykyä ymmärtää yksilöllisten kokemusten sisältöä opetustilanteen vuorovaikutuksessa.

5.1. Aukon tunnistaminen ja prosessin voimaantuminen

Ruotsalaisen tutkijan Ann-Mari Edströmin empiirinen ja teoreettinen väitöstudium *Learning in Visual Art Practice* (2008) avaa opiskelijan oppimisen ja ohjaamisen kysymyksiä sekä aukon merkitystä tasapainon ja epätasapainon välillä, jossa myös uudet oivallukset voivat tulla ilmaistuksi. Opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus perustuu onnistuessaan välitilan ja osittaisen ei-tietämisen jakamiseen. Välitilan aukkoisuuden ja ei-tietämisen hahmottaminen osaksi kuvataiteellista kehitystä ovat tutkimukseni niin filosofinen kuin pedagoginen oivallus. Nähdäkseni samankaltainen välitilan kokemus yhdistää opettajan omaa taiteellista työskentelyä ja kuvataiteilijoiden opettajan työtä.

Kuvataiteilijan koulutuksessa opettaja osallistuu taiteelliseen prosessiin työhuonekäynnin, joissa keskustelu ja tilanteen luonne ovat keskeisiä. Prosessi alkaa nykyisen tiedon hylkäämisestä, taakse jättämisestä, jonka jälkeen tulee sietää ja hyväksyä epäilyn läsnäolo jokaisessa varmassakin hetkessä, sillä työprosessin aikana siirrytään kohti tuntematonta päätepidettyä ja tiedostetaan, että merkitystä tai teoksen valmistumishetkeä ei voi tietää. Vaiheessa, jossa alkuideasta on edetty (konkreettiseen) työstämiseen, välivaiheeseen tai välitilaan, jossa teoksen tulisi ylittää tietämisen rajat, joita alkuvaihe sisälsi, opettajan ja opiskelijan välinen tila(nne) avaa uusia ulottuvuuksia sille, mitä teoreettinen ja taiteellinen ajattelu ovat tai voisivat olla opiskelijan taiteellisessa prosessissa. Välitilaan liittyy halu löytää uutta tietoa ja selvittää työskentelyn mukana kertyneitä uusia piirteitä ja ajatuksia. Se on tilassa ja ajassa tapahtuva prosessi, jossa aistit, olosuhteet, historia, oletukset, ruumiintilat ja tarpeet yhdessä muodostavat oppimisen tilan.

Koulutuksen professori ja tutkija Gert Biestan koulutusta ja opettajan ja opiskelijan välistä kommunikaatiota käsittelevä kirjoitus ”Mind the Gap!”⁹⁶ tuo esille heidän välisensä aukon (*gap*), jonka tunnistaminen vahvistaa epävarmuuden, riskien sekä mahdollisuuksien olemassaoloa kommunikaatiossa ja siten myös oppimisessa. Aukon ja myös aukkoisuuden käsite kuvataiteilijan koulutuksessa ja sen sisältämissä taiteellisissa prosesseissa näkemykseni mukaan mahdollistaa sen, että kuvataiteellisen työskentelyn tuottama tieto voidaan sanallistaa. Miksi aukko on tärkeä taiteellisessa oppimisessa ja tiedon muodostumisessa? Jotta voisi oppia ja tunnistaa uuden tiedon ja sisäistää oppimisen ja uuden tiedon merkitykset, täytyy välitilassa syntynyt ei-tietäminen hyväksyä osaksi teoksen merkitystä. Ilman välitilan läpikäyntiä taiteellinen projekti ei kehity eteenpäin eikä sen soveltaminen ole mahdollista.

Kun tekijä tunnistaa ”aukon” taiteellisessa prosessissaan, se paradoksaalisesti samalla sekä vahvistaa teoksen syntyä että luo epävarmuutta. Tunne siitä, että tavoittelee jotain, mitä ei (vielä) ole kyennyt sanallistamaan, motivoi etsimään asialle ilmaisua. Teosta valmistettaessa saattaa itselle läheinen aistittu asia, kuten muisto tai tuntemus, olla läsnä ilman, että se koskaan sanallistuu. Tuolloin aukkoisuus tulee osaksi teoksen merkitystä subjektiivisten kokemusten ja erityisesti aistikokemusten kautta. Työskenneltäessä asiaa lähestytään eri suunnista, ja sen keskelle muodostuva aukko on osa tutkittavan tai taiteellisesti työstettävän asian sisältöä. Aukkoisuus on siis osa taideteoksen rakentumista mutta myös sen vastaanottoa – taiteen vastaanotossa aukkoisuus voi merkitä tietoisuutta siitä, että taideteoksen merkitys ei selviä. Teos saattaa silti olla vaikuttava, sillä merkityksen luominen on vasta käynnissä vastaanottajassa.

96 Gert Biestan (2004, 11–22) teksti käsittelee kommunikaation ja suhteiden rakentumista koulutuksessa. Hän tarkastelee artikkeleissaan ”Pedagogy without humanism: Foucault and the subject of education” (1998, 1–16) ja ”Education/communication: The two faces of communicative pedagogy” (1996) kommunikaation ja manipulaation yhteyttä. Biesta esittää, että koulutuksen ideaali on symmetrinen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa, mutta silti koulutus perustuu kasvatuksen malliin, jossa toinen on jo subjekti (opettaja) ja toinen on tulossa subjekti (opiskelija) ensimmäisen avulla. Tässä mallissa aukko nähdään ongelmana, sillä tiedon vastaanottaja on passiivinen ja tiedonantaja aktiivinen. Toisessa mallissa kommunikoinnissa on aukko, joka voi olla osa oppimisen prosessia, kunnes se sulkeutuu. Kolmas kommunikaation malli keskittyy suhteisiin, joissa sisä- ja ulkopuoli eivät erotu toisistaan. Tätä mallia kutsutaan filosofisen ja performatiivisen kommunikoinnin teoriaksi. Nykykäsityksen mukaan ihmisyy ei rakennu staattisen, pysyvän ytimen ympärille, jolloin pedagogiikassakaan ei ensimmäisen vaihtoehdon tulisi tulla kysymykseen, vaan pedagogiikan tulisi perustua radikaalille avoimuudelle ja intersubjektivisuudelle, joka edellyttää kaikkien suhteiden rakentumista.

Ajattelun abstraktius ylittää subjektit, ja se edellyttää ”auki jättämisen” vapautta kuvan ja sanan välissä, kuten psykoanalytikko Pirkko Siltala toteaa Tarja Pitkänen-Walterin (2006, 34) haastattelussa. Edellistä ajatusta tukien Siltala sanoo: ”On uskallettava jättää myös oma teoriansa auki. Ei pidäkään sanoa lopullista totuutta.” Opettajan ja oppilaan dialogisuus voi olla sanojen ohella sanatonta, mikä on vaihtoehtoinen tapa kommunikoida. En kuitenkaan tarkoita, että sanaton välitila välttämättä olisi kommunikoinnin tila. Korostan työhuoneohjaamisen luonteelle ominaista olemista taiteen ja ajattelun abstraktisuuden äärellä.⁹⁷ Keskustelu perustuu siihen, että tekeillä oleva tai valmis teos ei välttämättä avaudu eikä ole yksiselitteinen. Opettajan eläytyessä opiskelijan työhön hän myös jakaa työn epävarmuuden ja merkitysten auki jättämisen. Omassa opettajan ja taiteilijan työssäni olen kohdannut ristiriitaisia tunteita ”auki jättämisestä”. Tämän vuoksi olen pyrkinyt eläytymään opiskelijan asemaan, vaikka se ei aina onnistukaan, sillä eläytymistä on ehkä mahdoton oppia. Opettajana voin kuitenkin kehittyä keskeneräisyyden, aukinaisuuden ja ristiriitojen suhteen siedättämällä itseäni ja tiedostamalla asioita tai tilanteita, joissa ”auki jättämistä” on lähes mahdotonta sietää.

Prosessityöskentelyssä tekijän tieto verkostoituu eri suuntiin ja juurien tavoin syventää olomuotoaan pinnan alle, tiedon maaperään. Opiskelun jälkeen useimmat hyödyntävät ja rikastuttavat maaperää, jonka kehitys alkoi kuvataiteilijan opinnoissa. Taiteellinen työskentely ja kuvataiteilijan opinnot luovat lähtökohdat taiteelliselle toimijuudelle, joka usealle kuvataiteilijalle tarkoittaa myös opettajana toimimista. Taiteilijan opettajana toimiminen perustaa siihen, kuinka itse on tullut opetetuksi ja minkälaista taidetta valmistaa, mutta myös siihen, kuinka kukin on reflektoinut kuvataiteellista kehitystään ja minkälaisia merkityksiä nämä kaikki ovat tuottaneet.

Taiteen oppimista pohdittaessa ajoittaisen sanattomuuden ja käsitteiden puutteen rinnalla opiskelija ja opettaja ovat vuorovaikutuksessa, niin että tilanne vaikuttaa sekä opettajaan että opiskelijaan. Molemmat kokevat keskustelut tärkeiksi, kun tilanteessa hyväksytään sanattomuus tai ei-tietäminen. Työhuonekäyntien keskustelut perustuvat vähäisten sanojen logikkaan – toinen avaa

⁹⁷ Mara Ambrožičin ja Angela Vettesen (2013, 14) toimittama teos koostaa erilaisia näkökulmia taiteen koulutuksen, taiteellisen tutkimuksen ja taiteellisen prosessin suhteesta tietoon, joka syntyy kokemuksesta. Mary Jane Jacob korostaa artikkelissaan ”Experience as thinking” John Deweyn käsitystä taiteesta tutkimuksen muotona, joka johtaa tiedonmuodostukseen, sillä taide on kaikkein suurin ja kokonainen ”kokemus kokemuksena”. Deweyn mukaan luovassa prosessissa taiteilijalle ei-tietämisen hetket ovat potentiaalisia prosesseja, jotka voivat tuoda tietoisuuteen jotain uutta.

keskustelun ikään kuin sanoakseen asian ytimen mutta jättää lauseen kesken, ja samanaikaisesti toinen jatkaa innokkaana saman asian äärellä kuitenkin lisäten vain sanan tai kaksi. Kahdenkeskisissä keskusteluissa, taideteoksen äärellä, ei välttämättä muodostu kokonaislauseita, sillä tyhjyys ja hiljaisuus täydentävät tilannetta, jossa väliin jäävä aukko hyväksytään osaksi kokonaismerkitystä. Toisaalta kuvataiteilijat eivät pelkästään anna tyhjyydelle ja hiljaisuudelle tilaa vaan opiskelijoiden seminaaritalanteissa saattaa keskustelu olla hyvinkin vilkaista ja rönsyilevää. Tapa puhua taiteesta opitaan opiskelun aikana, jolloin myös oma ajattelu ja omien mielipiteiden esittäminen kehittyvät. Perinpohjaisesti selitetty tai teoreettisesti perusteltu ei jätä tilaa vastaanottajan tulkinnalle tai kokemukselle.

Taiteellisessa työssä ja tutkimuksessa voi kokea ”aukon” tai epämurheen sudenkuopan sen mukaan, miten asian haluaa nähdä. Itsenäiseen taiteelliseen työskentelyyn verrattuna luento-opetuksen tieto kohdataan eri tavalla. Silloin otetaan vastaan tietoa, jota heijastellaan omaan ajatteluun tai työskentelyyn. Opiskeluaikani olen kohdannut opettajia, joiden ajatukset ovat todennäköisesti perustuneet sellaiseen teoreettiseen ajatteluun, jota en tunnista. Tuolloin opettajan viesti ei ole välittynyt. Jos opettaja huomaa, että tiedon hyödyntäminen omassa luento-opetuksessa ei kohtaa kuulijoita, voisi olla tarpeellista muuttaa tapaa opettaa. Toisaalta tietoa, taitoa tai ajatusta ei ole aina mahdollista jakaa. Sanat eivät tule välttämättä sanotuiksi tai käsitetyiksi, jolloin taiteellista työskentelyä vie eteenpäin jokin muu voima, ehkäpä juuri kykenemättömyyden tai tasapainosta ja epätasainosta syntyvän ristiriidan voima. Ammottavan ”aukon” äärellä käynti tai jopa sudenkuoppaan putoaminen saattaa aiheuttaa muutoksen ja kokemuksen, jonka sanallistamisella ei välttämättä ole merkitystä, vaan siitä selviytyminen eheyttää.

Taidehistorioitsija Riikka Stewen viittaa esseessään ”Vieraanvaraisesti, mahdollottoman mahdollisen äärellä” humanististen aineiden opiskelun merkitykseen taiteilijakoulutuksessa.⁹⁸ Kuvataideakatemiassa taidehistorian ja taideteorian opiskelu saa merkityksensä osittain opiskelijan motivaation ehdoilla, sillä hän joko sulattaa tarjotun teoreettisen opin tai jättää sen huomioimatta: ”Niiden välillä vain on aukko, kuilu, jotakin, minkä ylittämiseen ei voi tarjota neuvoja eikä systeemiä.” Stewen kertoo tiedostavansa kuilun ja sen, että ei tiedä, kuinka kuilun voi ylittää ja silti sen voi ylittää ihmeen lailla. Tässä hänestä ehkä-modaliteetti

⁹⁸ Riikka Stewenin (2014, 176) mukaan periaatteellinen mahdollisuus näkyy esimerkiksi Kuvataideakatemian opetusohjelman ja tutkintovaatimusten suunnittelussa (kuten muissakin yliopistoissa ympäri maailman), sillä loppujen lopuksi voi vain tietää sen, ettei tiedä juuri sitä, mitä tulisi tietää.

on mahdollistanut mahdollittoman. Ehkä-modaliteetti on koulutuksessa läsnä ja arvoituksellinen, sillä koskaan emme voi täysin varmasti tietää, että tarjottu opetus on ollut oikeassa suhteessa ja että sen vastaanottaminen on ollut mahdollista. Toisaalta kuvataiteilijan opinnoissa ei tähdätä yhdenlaisen taiteilijan kouluttamiseen, vaan kyse on kuilujen ylittämisen kokemuksen kartuttamisesta ja toisaalta tarjotun asian kyseenalaistamisesta.

Kuvataideakatemian opiskelijalle Venla Heleniukselle oppimistilanteissa ja teoksen valmistamisessa on aina aukkoja, jotka parhaimmillaan tulevat esille vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden opiskelijoiden kanssa.⁹⁹ ”Parhaimmillaan aukkoja syntyy kysymysten kautta, kun olen yrittänyt esitellä teokset eheänä kokonaisuutena. Siitä tavallaan eheästä kokonaisuudesta joku tulee sanomaan: ’Hei miten toi kohta?’ Tuolloin huomaan, että en ollut itse nimennyt niitä aukkoja, jotka siinä työssä ovat. Toinen näkee ne aukot tosiaankin jossakin muualla.”¹⁰⁰ Toisinaan muilta saadut kommentit ja reaktiot saattavat vaikuttaa liikaa teoksen valmistumiseen. Mielestäni opiskelijoita voisi ohjata ajattelemaan teostaan työnsä ohjaajana. Taiteellisessa työskentelyssä ja tutkimuksessa olen havainnut itse työn ohjaavan työn kehittymisen suuntaa, sillä en voi tietää etukäteen, millainen työstä tulee. Kun on keskittynyt teokseen, teos myös osaltaan ohjaa sitä, miten työtä jatketaan. En kuitenkaan tarkoita sitä, että opettajan ohjausta ei tarvittaisi, vaan opettaja voi myös osallistua avaamaan niitä asioita, jotka työssä voivat viedä eteenpäin.

Teos ikään kuin katsoo takaisin tekijäänsä tai katsojaansa. Aukkoisen prosessin tunnistaminen opiskelijan työssä on hetki, jolloin tulisi osata kannustaa ja nähdä se suunta, johon työssä tehtävät valinnat voivat johtaa. Opiskelijan ja opettajan välisessä tilassa syntyy kuviteltu välitila, kun he katsovat teosta yhdessä. Välitilan välillistä ja epäsuoraa luonnetta kuvaa se, että välitila ei ole suoranaisesti opettajan ja opiskelijan välinen tila tai heidän välistään suhdetta määrittävä käsite vaan tilanne, joka voi syntyä teoksen äärellä.

5.2. Suhteiden välissä muutos ja konteksti

Kuten opettajan työtä kuvaillessani olen jo selvittänyt, työhuonekäynnit ovat kuvataiteen traditiossa keskeinen tapa opettaa tai ohjata opiskelijaa. Haastat-

⁹⁹ Venla Heleniuksen haastattelu 30.5.2017. Venla Helenius työskentelee esittävien teosten parissa, ja hän oli haastatteluiden aikaan toisella vuosikurssilla.

¹⁰⁰ Venla Heleniuksen haastattelu 30.5.2017.

teluiden avulla selvitän taideteoksen äärellä tapahtuvia erilaisia kohtaamisia ja sosiaalisia tapahtumia. Opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus synnyttää merkityksiä ja suhteita, joita muodostuu keskeneräisen työn äärellä. Fenomenologiaan ja pedagogiikkaan erikoistunut kasvatustieteen professori Max van Manen kirjoittaa turvallisesta, luotettavasta ja jatkuvuutta sisältävästä pedagogisesta kohtaamisesta, jossa opettaja ymmärtää ja eläytyy oppijan tilanteeseen, mutta samalla säilyttää oman itseytensä.¹⁰¹ Opiskelijan kohtaaminen ja ymmärtäminen edellyttävät opettajalta sellaista reflektiota, joka edesauttaa keskustelun sisällön valintaa ja vuorovaikutuksen tapaa. Kun pohdin haastateltavien kanssa työhuonekeskustelujen merkityksiä, niin esille nousivat myös taideteoksen välineen ja kontekstualisoinnin merkitykset.

Taiteilija tietää omassa työssään, kuinka hienovarainen vaihe on puhuminen keskeneräisestä teoksesta. Se saattaa muuttaa koko teoksen tai jopa pysäyttää työskentelyn. Venla Helenius kertoo suhteestaan keskeneräiseen työhön: ”Vaikka puhun keskeneräisestä työstä, huomaan sen, että nyt tässä on paljon aukkoja ja haluaa olla avoin niille. Silti saatan vaan esitellä teoksia paketoituna valmiiseen malliin, ja samalla mietin itsekontrolliani ja epävarmuuttani.”¹⁰² Taiteilijaopiskelijaa ohjatessaan opettaja pyrkii tarkkaan ajatusten ja sanojen muodostamiseen kykenemättä tukeutumaan selkeään teoreettiseen ja valmiiseen ajattelumalliin tai lähestymistapaan. Usein opetustilanteessa tulee tiedostaneeksi oman rajallisuutensa ja hyväksyneeksi sen tosiasian, että ei voi välttämättä sanoa mitään, ja silti tilanteessa saatetaan olla teoksen ja sen merkityksen välitilassa. Välitilaa kuvaan käsitteellä ”välissä olominen” (*in-betweenness*), joka on kokemus, ei fyysinen tila. Se voi olla ainakin tekijälle vielä kaoottinen tila, joka kuitenkin avaa mahdollisuuksia ajatteluun, toteamiseen ja kuvitteluun yhdessä tai yksin. Välissäolo on luonteeltaan käsitteellistä, sillä se ei ole tietty paikka tai tila vaan enemmänkin muutos.¹⁰³

Kommunikaation merkitystä pohtiessani kehittyi ajatus metaforisesta välitilasta, jota Tarja Pitkänen-Walter kuvaa kolmanneksi tilaksi tai välisyydeksi. Hän sanoo: ”Opettajan on ajateltava, että tässä on vakavasti otettava ihminen, jolla on yhtä vakavasti otettavat ja oikeat ajatukset kuin itselläni. On asetuttava

¹⁰¹ Max van Manen (2004, luku 1) korostaa pedagogisen lähestymistavan hyvän opetuksen henkilökohtaisia, suhteellisia, motivoivia, emotionaalisia ja arvoperusteisia edellytyksiä.

¹⁰² Venla Heleniuksen haastattelu 30.5.2017.

¹⁰³ Elizabeth Grosz (2001, 93) kirjoittaa ”välissä olemisesta” vauhdin, liikkeen ja tulevaisuuden paikkana etsiessään vaihtoehtoisia ajatuksia suhteestaan tilaan.

näkökulmien kautta vuoropuheluun, jossa syntyy kolmas tila tai välisyys.”¹⁰⁴ Jokainen työhuonekäynti on erilainen, ja jos se onnistuu, siitä voi tulla jotain uutta ja antoisaa. Pitkänen-Walter jatkaa: ”Työhuonekeskustelu avaa mahdollisuuden yhteiseen kuvitteluun. Tilanteessa syntyy sellaisia ajatuksia, kokemuksia tai kohtaamisia, jotka ovat harvinaisia ihmisten välillä. Työhuonekeskustelussa kohtaaminen on tavanomaista syvempi teoksen ollessa välikappaleena.” Pitkänen-Walterin mielestä antoisin asia myös opettajalle ovat ne tilaisuudet, joissa voi nähdä ja kuulla ajattelua, joka nousee opiskelijan omasta työstä. Tuolloin työskentelystä syntynyt teoreettinen ajatus antaa mahdollisuuden opettajallekin reagoida. Opiskelijan ja opettajan väliset keskustelut eivät ole koskaan yksipuolisia, ja siksi Pitkänen-Walterin kuvailema yhteinen kuvittelu muistuttaa siitä, että kaikki ääneen sanottu tai teokseksi rakentunut vaikuttaa toisiinsa.

Vaikutusten synnyttämä yhteinen kenttä tai yhteinen jaettava on jatkuvasti muutoksessa niin kuin työskentelyprosessikin. Kuinka puhua samassa hetkessä siitä, joka syntyy tässä ja nyt? Teoksen ilmestymistä työhuonekeskustelussa voisın verrata Martin Heideggerin heijastusleikin käsitteeseen, joka kuvaa maailmassa olemisen selittämättömyyttä.¹⁰⁵ Heijastusleikki puolestaan muistuttaa reflektoinnin mahdollisuuksista taiteen opettamisessa ja oppimisessa sekä taiteellisessa työskentelyssä.

Kysyin haastateltavilta opiskelijoilta, miten työhuonekeskustelut vaikuttavat opiskeluun. Venla Heleniuksen mukaan opetuksen pitää olla suhteessa opettajan omaan tekijyyteen ja avointa erilaisille ajattelutavoille. Kun opettajan taiteellinen tausta on läsnä, niin opiskelija voi löytää yhtymäkohtia siitä omaan työskentelynsä.¹⁰⁶ Iiri Poterin mielestä opettajan tekijyydellä on merkitystä: ”Läsnä olleet opettajat heijastuvat prosessiin.”¹⁰⁷ Heleniuksen mielestä työhuonekäynneillä voi nauttia asioiden kontekstualisoinnista, koska voi tavata tekijöitä, jotka ovat jo pitkällä omassa työssään. ”Tuolloin voi käydä keskusteluja, joiden avulla voi istuttaa itsensä tekemisen traditioon ja siitä keskustelemiseen. Ne keskustelut ruokkivat omaa tekemistäni ja niissä on tilaa olla eri mieltä. Se on dialogia.”¹⁰⁸

¹⁰⁴ Tarja Pitkänen-Walterin haastattelu 26.5.2017.

¹⁰⁵ Martin Heideggerin (1996, 54–60) tekstissä ”Olio” esiintyy heijastusleikki (*Spiegel-Spiel*).

¹⁰⁶ Venla Heleniuksen haastattelu 30.5.2017.

¹⁰⁷ Iiri Poterin haastattelu 17.5.2017. Iiri Poteri työskentelee valokuvan ja liikkuvan kuvan parissa. Hän oli kolmannella vuosikurssilla haastatteluiden aikaan.

¹⁰⁸ Venla Heleniuksen haastattelu 30.5.2017.

Opettajan ja opiskelijan välisessä keskustelussa teoksen äärellä opiskelijan työssä tapahtuneet muutokset saattavat yllättää. Tuolloin olen yrittänyt löytää keinoja suhteista puhumiseen ja ”selviytyä” tilanteesta kuulemalla opiskelijan tekemisen prosessin kuvailua. Tällaisissa tilanteissa opiskelija saattaa asettaa tekeillä olevan työnsä uuteen asiayhteyteen tai valoon.

Pitkänen-Walterin mukaan työhuonekeskustelussa opiskelija joutuu altistamaan työnsä toiselle yksilölle. Avaamalla työhuoneen oven asiat muuttuvat. Sisään astuu toinen, jolla on omat taiteen tottumuksensa, ja ne asettavat opiskelijan vuoropuheluun: ”Työhuonekeskusteluissa, jolloin vasta mietitään niitä mahdollisuuksia mitä teos voisi olla, vastavuoroisuudella on suuri merkitys. Opettajana katson ja kerron mahdollisuuksista, joita näen teoksessa. Tietenkään opiskelija ei voi nähdä samoin kuin minä, mutta opiskelija kuulee kuvaustani ja on vapaa kehittämään ja ottamaan puheestani sen mitä haluaa. Tuolloin luodaan teoksen maailmaa, ja työ ja mieli muokkautuvat samanaikaisesti. Siinä on taiteellinen toimijuus konkreettisesti esillä. Valmiista teoksesta puhuttaessa tilanne ei ole sama. Siinä ei ole enää muuttuvaa elementtiä kuten keskeneräisen työn kohdalla on.”¹⁰⁹ Kyse ei siis ole vain opiskelijan puolelta altistumisesta. Opettaja altistaa myös oman osaamisensa ja kokemuksensa opetukselle. Toisinaan opiskelijalla on paljon kokemusta taiteen alalla tai tietoa tekniikoista tai materiaaleista, jolloin yhdenvertaisessa keskustelussa opettajan asemaa ei edes huomaa, vaan kyse on taiteilija-opettajaakin kehittävästä tilanteesta.

Kuvataiteilijan koulutuksessa opettajina on taiteilijoita, joilla on erilaiset taustat. Millä tavalla opettajan suhde hänen omaan työskentelyynsä vaikuttaa opettamiseen? Pitkänen-Walterin mielestä tekniikan hallinta vaikuttaa taiteelliseen prosessiin uppoutumiseen. Hän viittaa sosiaalipsykologi Atte Oksasen (2004) kuvataiteilijoiden työskentelyprosesseja tarkastelemaan tutkimukseen ja toteaa: ”Maalaaminen ja videolla tai kameralla työskentely edellyttävät erilaisia teknisiä prosesseja. Tekniikka toimii osaltaan aistisuuden ja havaintojen suuntaajana ja sitä myötä prosessiin uppoutumisen säätelijänä. Esimerkiksi akryyleillä maalatessa ei jouduta välttämättä kiinnittämään kovasti huomiota välineen ja tekniikan säädön ’pintaan nostaviin’ vaiheisiin, jolloin voidaan värin ja materiaalin aistisen vetoavuuden myötä suhteellisen helposti uppoutua syvälle affektiivisiin tiloihin. Tekniset prosessit vaihtelevat välineestä ja materiaalista toiseen, ja vaikuttavat osaltaan kykyyn opettaa. Maalaamiseen tottunut huomaa eri asioita kuin muita

¹⁰⁹ Tarja Pitkänen-Walterin haastattelu 26.5.2017.

välineitä ja tekniikoita käyttävä opettaja.” Pitkänen-Walterin kanssa olen samaa mieltä siitä, että erilaiset työskentelyn tekniikat ja välineet vaikuttavat siihen, mitä kykenen havainnoimaan ja opettamaan. Työskentelyn tilaan uppoutuminen ei kuitenkaan mielestäni ole riippuvainen välineestä tai tekniikasta. Veistäessäni puuta, kirjoittaessani tekstiä tai työskennellessäni kameran kanssa saatan olla erilaisissa fyysisissä prosesseissa, jotka eivät kuitenkaan vähennä tai syvennä työskentelyn aistisuuden laatua. Prosessiin uppoutuminen, emotionaalinen tila, ruumiillinen havainnointi tai aistiminen ovat yhtä mahdollisia eri välineillä työskenneltäessä, kun työskentelyn väline tai materia on tuttu. Tällöin konkreettinen työskentely ja siihen liittyvä fyysinen toiminta muuttuvat osittain automaatioiksi.

Eri välineiden myötä kasvatetaan omanlaisia käytäntöjä ja ajattelutapoja. Pia Euron mukaan taiteen konkreettisuus kasvattaa välineen osuutta ajattelun rajallisuuteen tai rajattomuuteen. Hänen mielestään on mahdollista puhua jostain asiasta, jota ei tunne lainkaan, kun on omassa työskentelyssään ajatellut jollain välineellä. Väline on se, mikä on välissä, ja sen kautta työskentelyyn liittyy eri tasoja ja se muokkaa ajattelua. Euron mukaan on vaarana, että taidetta opiskellaan toistamalla tiettyä puhetapaa ja ankkuroimalla taiteellista työskentelyä teoksesta irrallisiin diskursseihin. Jos opiskelu taideinstituutioissa painottaa opiskelijan teosten asettamista opittuihin ja jo konventioiksi muodostuneisiin diskursseihin, vaarana on, että taide kuihtuu osaksi tätä kehikkoa.¹¹⁰ Valmiiseen teoreettiseen kehikkoon on vaikea luoda uutta terminologiaa. Työskentely eri välineillä mahdollistaa uusien ajattelu- ja työskentelytapojen jaettavuuden, mikä vaikeissa asioissa edesauttaa opiskelijan työn ohjausta. Opiskelijoiden työskentelytapoihin huomiota kiinnittäessäni herää myös kysymys omista tavoistani opettaa ja tehdä taidetta. Kuinka muutan tapaani puhua taiteesta? Esittäessäni tämän kysymyksen itselleni joudun analysoimaan nykyistä tapaani opettaa. Kuvataidepedagogiikan avulla opettajien ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutussuhteen voi sanallistaa. Euron esittämien ajatuksien inspiroimana pohdin, kuinka nykytaiteen terminologiassa huomioidaan muutos. Nähdäkseni taiteidenvälisyys toimii jo katalysaattorina uusien diskurssien muodostamisessa. Teoreettiseen ajatteluun tarvitaan käytännön purkamista sanoiksi, jolloin tekijät analysoivat taiteellista työskentelyä.

Muutos voi tapahtua järjestämällä opetuksensa uudella tavalla. Useimmiten opiskelijan työn äärellä tapaaminen on kahdenkeskinen, mutta on myös mah-

110 Pia Euron haastattelu 7.6.2017.

dollista, että opiskelijan kutsumia opettajia on useampia läsnä. Myös erilaisissa yhteisproduktioissa eri taiteenlajien opettajien välille syntyy uusia yhteyksiä, välisyyksiä, jotka muodostuvat asioiden, tekniikoiden sekä erilaisten ajattelu- ja puhetapojen välille. Näiden syntymistä ei voi pitää itsestäänselvytenä. Opettajilla ja eri alojen opiskelijoilla on hyvin erilaiset toimintatavat, mikä heijastuu työhuonekeskusteluun ja siihen tapaan, jolla ohjaustilanne järjestetään. Usean opettajan läsnä ollessa keskustelu saattaa opiskelijan mielestä levitä liian monen suuntaan, tai sitten parhaimmillaan uudet näkökulmat ja näiden kautta asioitten uudet suhteet saattavat kristallisoitua, kun näkökulmat moninaistuvat. Tuolloin yhteisopettajuus auttaa opiskelijaa näkemään jotain uutta ja enemmän kuin yhden opettajan kanssa keskustellessa. Samanaikaisesti opettajien välille syntyvät liitokset rakentavat, vahvistavat ja ylläpitävät opettajana kehittymistä.

5.3. Jakamisen intersubjektiivisuus ja eläytyminen

Tietojen ja taitojen jakamisen lisäksi taiteen opinnoissa jaetaan kokemuksia. Erityisesti opettajan ja opiskelijan välisessä työhuonekeskustelussa jaettava asia on kommunikaation lähtökohta. Jaettavaa asiaa ei välttämättä aina sanallisteta, vaan jakaminen tapahtuu sanojen epämääräisissä tauoissa tai kommunikaation katveesta. Toisinaan aukkoinen vuoropuhelu mahdollistuu ruumiiden välisinä elettyinä hetkinä.

Vastaava väli, asioiden välinen suhde voidaan nähdä intersubjektiivisuuden¹¹¹ käsitteen valossa. Ihmisen perustavanlaatuisen ympäristöön kuuluvat toiset ihmiset, ja kykyä jakaa kokemuksia kutsutaan intersubjektiivisuudeksi. Työhuonekeskustelussa ajatus *intersubjektiivisesta jaetusta tilasta*¹¹² tuntuu luontevalta, sillä opiskelijan ajatukset ja työskentelyprosessit luovat pohjan opettajan ja opiskelijan yhteiselle pohdinnalle ja kokemiselle. Tarja Pitkänen-Walter pitää intersubjektiivista jaetun tilan rakentumista opettajan ja opiskelijan välille yhtenä

¹¹¹ Tieteen termipankin mukaan intersubjektiivisuus on erityisesti ihmisille ominainen kognitiivinen ja sosiaalinen kyky ymmärtää ja jakaa keskenään subjektiivisten kokemusten sisältöä (tunteita, havaintoja, ajatuksia, kielellisiä tai muita merkityksiä) vuorovaikutuksessa ja yhteisessä toiminnassa. <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:intersubjektiivisuus>.

¹¹² Daniel Sternin (2004, 172–175) mukaan intersubjektiivisuuden voi hahmottaa jaetun tunnetun kokemuksen tapana.

kuvataidepedagogiikan lähtökohdista, jossa myös näkemisen avaaminen ja kuvataiteellisen lähestymistavan kehittäminen ovat merkityksellisiä.¹¹³

Intersubjektiivisuuden edellytyksenä on elävä ruumis, jolla olemme kiinnittyneitä maailmaan sekä toisiimme. Filosofin Edmund Husserlin (2012) mukaan toinen voi olla sekä eläytymisen kohde että subjekti eli eläytyjä. Samalla toinen on kokemuksessa rakentavassa osassa, sillä toinen vaikuttaa myös omaan kokemukseemme maailmasta. Tarkkailemme toistemme käyttäytymistä ymmärtääksemme toisen ihmisen ajatuksien lisäksi hänen aikomuksiaan ja asenteita (Gallese 2011, 4). Husserlin mukaan transsendentaalinen filosofia käsittää ajatuksen toisesta, jonka kanssa jaamme kokemuksiemme samanlaisuudet. Myös opettajan ja opiskelijan välinen jakaminen perustuu näkemykseen siitä, että käsitykseni asian ilmenemisestä on samankaltainen kuin toisella.¹¹⁴ Yhteisöllisesti koettu todellisuus muodostaa elämismaailman, jossa ihminen on päämäärätietoisesti suuntautunut ja siten olemuksellisesti historiallinen olio.¹¹⁵

Fenomenologinen käsite ”elämismaailma” (*Lebenswelt*) ja Martin Heideggerin ”maailmassaoleminen” (*in-der-Welt-Sein*) sekä Hannah Arendtin (2002) kolmijakoinen käsite ”vita activa”, joka viittaa ”työhön, valmistamiseen, toimintaan” (*labor, work, action*), ovat inspiroineet taiteellisia produktioitani ja opettamistani.¹¹⁶ Kuvataiteilijan opinnoissakin opiskelijalle arvo- ja valta-asetelmien hahmotaminen on merkityksellinen kysymys. Todellisuuden tutkiminen näyttäytyy teoksissani juuri näiden käsitteiden kautta eräänlaisena arvotutkielmana ja ihmisen toiminnan kuvaamisena. Elämismaailman käsitteen näen toteutuvan olemassaolon eli sekä taiteellisen työn että opetustilanteen kuvailussa. Työhuonekeskustelujen tarkoituksena on avata opiskelijan mahdollisuuksia edetä

113 Tarja Pitkänen-Walter (2014, 99, 111) käsittelee aistimuksellista läsnäoloa ja affektiivista ymmärtämistä opiskelijan ohjauksessa. Hänen mukaansa opettajan tulisi ohjata opiskelijan taiteellisen lähestymistavan luomista, säätelyä ja virittyneisyyden ylläpitämistä.

114 Edmund Husserlin teosta *Eurooppalaisten tieteiden kriisi ja transsendentaalinen fenomenologia* (2012) pidetään huipentumana Husserlin ajattelussa. Hänen mukaansa todellisuus ilmenee tietoisuudessa, ja sellaisen maailman olettaminen, joka irrotetaan ilmenemisestä, on tarpeetonta. [Http://filosofia.fi/node/4936](http://filosofia.fi/node/4936). Edmund Husserl nähdään moneen eri suuntaan kehittyneen fenomenologisen filosofian perustajana, ja hänen filosofiansa on inspiroinut työskentelyäni, samoin kuin Maurice Merleau-Ponty.

115 Elämismaailman eli jokapäiväisen arkielämän tärkeys korostuu Husserlin ajattelussa. Hän ei aseta tieteen saavutuksia kysymyksenalaiseksi, mutta hänen mukaansa on unohdettu, että tieteet vain käsittelevät todellisuutta, eivät luo sitä. [Http://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:el%C3%A4mismaailma](http://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:el%C3%A4mismaailma).

116 Tutkimukseni viimeisessä taiteellisessa osassa *Parousia* (2016) videoteoksen ihmiset esittävät liikkeessä kohti jotakin, työssä tai päämääränhakuisina, vaikka he ovat hetkittäin paikallaankin, katse suunnattuna eteenpäin ja matkaa jatkaen.

työssään kohti päämäärää, joka on molemmille tuntematon. Toisinaan herään epäilemään oma toimintaani opettajana: voinko oikeasti ymmärtää opiskelijaa, kun tiedän, että toista ei voi täydellisesti tuntea tai ymmärtää? Vastauksien hakemisen sijaan ja johdonmukaisuudesta piittaamatta keskeneräisen työn ja sen äärelle syntyneen tilanteen sekä teoksen elämismaailman on uskallettava antaa kannatella.

Olen havainnut opettajana myös sen, että tunnistettuani jotain itselleni tuttua ja hyväksyttyäni tietyn samankaltaisuuden omassa ja opiskelijan työssä minun on helpompi lähestyä sitä. En pyrikään enää pelkästään ymmärtämään opiskelijaa, vaan huomaan eläytyväni opiskelijan asemaan. Psykologisessa mielessä aistimellinen ruumis on osallinen toiseuden hahmottamisessa. Tällöin on kysymyksessä minuus ja toisuus ja sekä toisen ymmärtäminen että aidosti tunnettu empatia.

Toisaalta empatia voi myös olla puhtaasti ihmisten välistä kokemusta, jota ihmisen fysiologiaan keskittynyt kokeellisen estetiikan professori Vittorio Gallese kuvaa ruumiidenvälisyydeksi. Ruumiidenvälisyys puolestaan perustuu hermostomme rakenteesta nimettyihin peilisoluihin. Kokemus eletystä ruumiista mahdollistaa empatian ja toistemme suoran tunnistamisen persoonina, ei pelkästään ruumiina, joilla on mieli. Gallese (2011, 4–17) kirjoittaa *ruumiillisesta jäljittelestä ja sen merkityksestä intersubjektivisuudessa ja siteeraa* Husserlin huomiota *bhavainnon tekemisestä ilman tietoisuutta toimivasta ruumiista*. Toisen Husserlin (2017) väitteen mukaan muiden ihmisten rooli korostuu objektiivisuuden muodostamisessa erityisesti silloin, kun he jakavat maailmankokemuksen. Esimerkiksi opiskelijan työn äärellä näkökulmani muodostamiseen vaikuttaa opiskelija tai toiset opiskelijat, sillä työhuonekeskustelu on osa kokemustamme maailmasta. Objektiivisuuden muodostamisessa on toisten ihmisten rooli merkittävä, samoin kuin edellä mainitsemani toisen vaikutus kokemukseeni maailmasta.

Analysoidessani taiteilija-opettajuutta herää kysymys siitä, kuinka ymmärtäminen ja empatia muodostuvat meissä. Toisen ymmärtäminen on mahdollista erilaisuudestamme huolimatta, sillä jaettuja asioita ja yhtymäkohtia on usein enemmän kuin tunnistamme. Empatian kokemiseen vaikuttaa perustavanlaatuisuinen jakaminen, kuten tietoisuutemme yhteisestä ajasta (nyt-hetki) ja paikasta, joihin ruumiimme meidät ankkuroi. Tuolloin tuntuu, makuun, hajuun, kuuloon tai näköön perustuva aistimellisuus laajenee käsittämään myös psyykkisiä puolia, toisen mielialan ja henkisen tilan aistimista. Aistimellisuus on osa kokonaisvaltaista arviointia siitä, mistä ja miten puhutaan tai puhutaanko ylipäätään mitään (Orenius 2014, 117).

Ennen puhetta kohtaamiset ja havainnot tapahtuvat ruumiiden tasolla nyt-hetkessä. Tämänhetkisyys yhdistää hetken impulsseja, jotka syntyvät tilasta, valosta, hajuista, ruumiintilan vaihteluista ja affekteista (Rasinkangas 2007, 159–175). Saapuessani opetustilanteeseen, jossa on yhden sijaan suurempi joukko opiskelijoita, tulen myös tietoisemmaksi asemastani opettajana. Toisaalta taas itse ollessani opiskelijan asemassa esimerkiksi jatko-opinnoissa samaistun ja eläydyn helposti myös opiskelijan asemaan. Työhuonekeskusteluissa olen herkempi tunnistamaan opiskelijan epävarmuuden tilan, joka koostuu psyykkisestä ja fyysisestä tilasta sekä työskentelyn vaiheesta, joka saattaa olla abstraktion vaiheessa. Tuolloin saattaa olla helpompi aloittaa vain katselemalla ympärilleen ja puhumalla opiskelijan aikaisemmista teoksista. Aloittaessani työhuonetapaamisen minun on oltava valmis seuraamaan opiskelijan taiteellista ilmaisua, kysymyksenasetteluja, ristiriitoja, teosten eri vaiheita ja niiden jälkiä. Taideopetus on jaksamista ja uskallusta jatkaa, vaikka jäljet välillä loppuisivatkin, sillä opiskelijan työskentelystä nouseva tutkittava aihe saattaa olla liian moninainen tai tunnistamaton opettajalle. Toisinaan opiskelijan työstä on olemassa vain kokeilujen jäljet, joiden äärelle tulee pysähtyä.

6. Kuvataiteilijan opintojen yhteyksistä

Tässä osassa keskityn kuvataiteilijan opettamisessa ja kuvataiteilijan oppimisessa subjektiivisiin suuntautuneisuuden, refleктоimisen ja puhumisen tapoihin. Pohdin myös koulutuksen yhteiskunnallisia ja kuvataiteilijan työn ammatillisia merkityksiä. Näiden lisäksi tuon esille sekä kritiikin merkityksen yksilölliselle ja yhteisölliselle kehitykselle että kuvataiteilijan koulutuksen filosofisen luonteen.

Työskentelyprosessissa kertyvää tiedon artikulointia tarvitaan useista syistä. Yksi on se, että taiteilijan ammatissa on osattava kuvailla, perustella, analysoida ja kontekstualisoida omaa työskentelyään eri tilanteissa, joista tavallisin on taloudellisen tuen motivoiminen. Apurahojen ja stipendien hakemusten laatimisessa työsuunnitelman kirjoittaminen vaatii subjektiivisten kokemusten ja oman taiteen kuvailua ja perustelua.

Toisena motiivina ovat koulutuksen yhteiskunnalliset haasteet. 2000-luvulla taiteen määrittelyyn liittyy taiteen tarpeellisuuden pohdintaa.¹¹⁷ Käsitys vapaasta taiteesta kuuluu kuvataiteen traditioon, toisaalta taloudellinen tuki on ollut taiteen kehittymisen ehto. Taiteen arvioinnissa käytetyt käsitteet saavat merkityksiä niiden käyttäjiltä ja tulkitsijoilta. On siis arvokasta, että kuvataiteen tekijät artikuloivat myös itse sitä, mitä taiteella voi tehdä, sekä sitä, mitä taide tekee. Kuvataiteilijan ammatissa tulee ymmärtää valtarakenteita ja osata ottaa kantaa siihen, mitä taiteelta odotetaan ja minkälaista taidetta tuetaan.¹¹⁸

Näiden ulospäin suuntautuvien yhteyksien lisäksi vielä tärkeämpää on kuvataiteilijan opintojen tien sanallistaminen ja analysointi käytännöistä käsin, ei pelkästään opetussuunnitelmien pohjalta. Opetuksen sisällön uudistaminen on osa opetussuunnitelmien laatimista, jonka prosessointia inspiroivat opiskelijat ja heidän taiteelliset suuntautumisensa.

6.1. Taiteen opettamisen ja oppimisen suuntautuneisuus ja subjektiivisuus

Fenomenologisessa tutkimuksessa suuntautuneisuus jotakin kohti eli intentionaalisuus tarkoittaa kokemusta ja sen eri aistien tuomia näkökulmia. Edmund Husserl määrittelee intentionaalisuuden myös hetkeen sidoksissa olevaksi, sillä ihmisen havainnot, toiminta ja ajattelu suuntautuvat aina johonkin.¹¹⁹ Havainto on aina jostakin ja sillä on kohde, ja niin myös kuvataiteessa opiskelija kehittää itseään tekemällä havaintoja. Havainnointi ei välttämättä kohdistu perinteisesti ajatellen materiaaleihin, väreihin, muotoihin ja pintoihin, sillä mitä epätavallisimmatkin aistittavat asiat, kuten äänet, hajut ja erilaiset tilanteet ja näiden yhdistelmät, saattavat tuottaa lähtökohdan teokselle. Arkipäiväinen elämä, tekstin lukeminen, taideteoksen katsominen, uutisten seuraaminen tai vain työhuoneella

¹¹⁷ Pohdin tutkimuksessani taidetta hyödyn tavoittelemisen ja taloudellisten näkökulmien ja sekä sosiaalisen hyvinvoinnin että terveyden edistämisen eetoksesta. Voiko taide olla vapaa tällaisista päämääristä ja säilyä kuvataiteilijan koulutuksen perustana? Vai tuleeko taiteen opetus sisältää sosiaalisen hyvinvoinnin, terveydenhoidon, ekologisuuden, poliittisuuden ja muiden vaatimuksia?

¹¹⁸ Nykyään Suomessa kuvataiteen valtion apurahojen myöntämisperusteille on luotu uusia kriteerejä, joilla taiteilijan työskentelysuunnitelmaa arvioidaan. Taiteen edistämiskeskuksen päätöksentekoperusteet: <http://www.taike.fi/fi/apurahat-paatöksenteko>.

¹¹⁹ Tieteen termipankki, <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:intentionaalisuus>.

oleminen tuottavat jatkuvasti erilaisia havaintoja.¹²⁰ Opettaja puolestaan keskustelee havainnoista ja mahdollisesti vaatii opiskelijalta tarkempia aistihavaintoja.

Puhe taiteen opettamisesta usein tyrmätään, eikä sana ”opettaminen” kuvaa sitä, mitä taiteilijan koulutuksessa tapahtuu. Taiteellinen toiminta sisältää aina pohdintaa siitä, mitä taide on, ja samalla tavalla taiteen opettaminen kyseenalaistaa jo olemassa olevaa tietoa ja käsityksiä todellisuudesta (Sederholm 2000). Useat taideopetusta käsittelevät tutkimukset perustuvat tietyille oppimisteorioille, jolloin tutkimus ikään kuin ehdottaa korjauksia aikaisempiin teorioihin. Taidehistorioitsija James Elkins (2011) pitää taiteen opettamista mahdottomana tehtävänä, sillä eri ihmisten taidekäsitykset eroavat toisistaan. Hänen mukaansa taidetta ei voi opettaa, mutta sitä voidaan edistää ja opiskelijaa auttaa eteenpäin. Ottamalla kantaa Elkinsin väitteeseen osallistun keskusteluun taiteen ja opettamisen sekä oppimisen määrittelystä kuvataiteen alalla. Elkinsin mukaan ”tusinataidetta” (kitsch) voidaan opettaa, mutta suurta taidetta ei voi opettaa. Mikä taide on suurta taidetta? Huomionarvoista on se, kuinka taiteen opetus ottaa kriittisesti kantaa taiteen opetuksen ongelmallisuuteen ja tuo esiin taidekäsitysten normittavan vaikutuksen. Opettajina toimivien kuvataiteilijoiden kanssa keskusteltaessa nousee kysymys opettamisen ja taiteen määrittelyn vaikeudesta, jopa mahdottomuudesta – jokaisella on oma subjektiivinen tapansa, johon opettajan oma *suuntautuneisuus* eli kiinnostuksen kohteet ja niiden muodostamat tavoitteet vaikuttavat. Suuntautuneisuus riippuu subjektiivisuuden kehitymisestä ja sen kehittämisestä kuvataiteilijan opintojen edetessä.¹²¹ Subjektiivisuus kehittyy yksilötasolla, ja siihen vaikuttaa subjektiviteetin käsite.

Subjektiviteetti on sosiaalinen tila, ja se ilmenee yhteiskunnassa lukemattomissa vuorovaikutuksissa. Psykologina, filosofina ja koulutuksen uudistajana tunnetun John Deweyn (1859–1952) mukaan subjektiviteetti on sosiaalinen käsite, jonka määrittely on seurausta ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Hänen oppimisen teorioissaan on paljon sellaista, mikä pätee taiteilijan koulutukseen 2000-luvullakin, kuten tekemällä oppiminen (learning by doing) ja sen itseohjautuvuus ja rakentuminen yhteisössä (Dewey 1944). Michel Foucault’n mukaan subjektiviteetti on kokonaan rationaalisen kontrollin tavoittamattomissa ja näin ollen kuvataiteilijan koulutuksessa sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen

¹²⁰ Väitöskirjan luvussa ”Luonnostelu ja unohduksen muistiinpanot” keskityn havaintojen osuuteen taiteellisessa työskentelyssäni.

¹²¹ Immanuel Kantin (2013) mukaan subjektiivisuus tarkoittaa kykyä ajatella ja olla oma lain-sääntäjänsä, jonka perustana on vapaa ja moraalinen subjekti, joka ei tarvitse kenenkään ohjausta.

kehittämistä tulee edistää. Edellä kuvailemani subjektiviteetin kehittämisen vaatimukset eivät sulje pois toisiaan, vaan lähinnä kuvaavat taiteilijan koulutuksen ongelmallisuutta. Paradoksi muodostuu yksilöllisyyden korostamisesta ja toisaalta tarpeesta kasvaa osaksi yhteisöä.

Millä tavalla suuntautuneisuus on osallisena opetuksessa ja oppimisessa? Filosofissa suuntautuneisuuden käsite ja tietoisuus liitetään yhteen, samoin kuin Jean-Paul Sartre tekee kirjassaan *L'Être et le Néant* ("Oleminen ja ei-oleminen", 1943). Edmund Husserl tutki fenomenologiassaan tietoisuutta ja erityisesti sen suuntautunutta eli intentionaalista luonnetta.¹²² Suuntautunut teko on "läpi elämistä" (*Erlebnis*) kuin menisi itsensä ulkopuolelle samalla pysyen itse muuttumattomana. Suuntautuminen on osa kokemista, kuten esimerkiksi havainto ja siihen liittyvä intuitiivisuus. Opettamisessa suuntautuminen on osallisena yhdessä jaetussa, jonka kautta opettamisesta muodostuu jaettu suuntautuneisuus. Jaetulla suuntautuneisuudella on merkitystä yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen syntyyn, joka on hankalampaa kuvataiteilijan koulutuksessa kuin muilla, yhteisöllisemmillä taidealoilla. Kuvataiteilijan koulutuksessa korostuvat yksilön subjektiivinen havainto, ajattelu ja työskentely.

Opettamisen tarkastelussa nousee kysymys taiteen määritelmän moninaisuudesta, siihen liittyvien asioiden nimeämisen epävarmuudesta ja mahdottomuudesta. Hankaluutena ovat kontekstin rajaaminen ja muuttuvat tekijät, joista taiteilijan koulutuksen sisältö muodostuu. Koulutus on yhteydessä taiteen ilmiöihin, jotka määrittelyn hetkellä ovat vasta muotoutumassa. Nykyaiteen määritelmä sisältää muutoksen. Samalla tavalla taiteilijan koulutuksen nähdään olevan jatkuvassa liikkeessä, avautumassa ja muotoutumassa. Pauline von Bonsdorffin (2002, 52) mukaan opetus, tutkimus ja yleensä yhteiskunnassa käytävä keskustelu vaikuttavat siihen, miten ilmiöt, joilta puuttuvat vakiintumattomat merkitykset, ymmärretään, tulkitaan ja arvotetaan. Ilman subjektiivista kokemista taideteoksella ei ole kasvatuksellista tehtävää, merkitystä tai arvoa.¹²³ Taiteilijaksi kehitytään nykyaiteen kehityksen aallokossa, ja taiteilijan koulutus voisi olla tässä vertauskuvassa se vaahtopää, joka muotoutuu aallon harjalle ja uusiutuu aaltojen mukana. Toisaalta taidekoulutus on kiinni nykyaiteessa samankaltaisesti kuin taide on kiinni jokapäiväisen elämän ilmiöissä. Päivi Venäläinen (2012,

¹²² Nykyisen filosofian käsitys intentionaalisuudesta eli suuntautuneisuudesta tulee Franz Brentanolta (1838–1917). Hänen käsityksensä mukaan mieli on aina suuntautunut johonkin kohteeseen itsensä ulkopuolella. Mielen filosofiaa käsitellään tieteen termipankin sivulla: http://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:mielen_filosofia.

¹²³ Pauline von Bonsdorff (2002, 51–56) tarkastelee taidekasvatuksen tehtävää taiteen luonteen ja tehtävien kriittisenä pohdintana.

10–31) kirjoittaa taidekasvatuksen sisältävän tilannesidonnaisia taktiikoita ja edellyttävän strategioiden laatimista. Taiteen opettamisen suunnittelua ohjaavat koulutukselle laaditut strategiat.

Taiteen koulutuksen strategioihin ja tämän seurauksena opettamiseen vaikuttaa se, kuinka otetaan huomioon ja kyetään näkemään opiskelijoiden kiinnostuksen kohteet, työn mahdollistaminen ja kokemuksen jakaminen. Kaikkien näiden toimintojen takana on halu ja huoli. Instituution huoli opiskelijasta ja opiskelijan huoli sekä halu oppia. Huoli ruokkii yksilöllistä tarvetta kehittyä mutta myös tuntee itsensä paremmin ja tiedostaa omat rajansa. Michel Foucault (1998) käyttää termiä ”huoli itsestä” (*le souci de soi-même*) eikä vain positiivisen tiedon kautta vaan myös itsekritiikin kautta. Opiskelija on itsensä ensimmäinen kriitikko, sillä hän näkee ja päättää, voiko opettaja edes ottaa osaa työskentelyyn. Toisinaan opiskelijan kriittinen ajattelu rajoittaa työskentelyn aloittamista tai jatkamista, ja tuolloin opettaja voi omalla läsnäolollaan tai keskusteluillaan mahdollistaa työskentelyä. Sekä opiskelija että opettaja voivat kehittyä ”kriitikon” tehtävässään. Itsekritiikki on yhteydessä taiteilijaksi kasvamiseen ja siinä kohdattuun jatkuvaan riskinottoon, jonka opiskelijan tavoitteellisuus määrittää ja joka koulutuksen tulisi huomioida kokonaisvaltaisessa suunnittelussaan.

Kuvataiteilijan koulutuksessa subjektiivisuus kehittyy myös ryhmätilanteissa, ja tähän osittain seminaariopetus tähtääkin. Subjektiivisesti koettu oma taiteellinen työ tai sen keskeneräinen vaihe saattaa avautua tekijälle objektiivisesti nähtynä täysin erilaisena uusien näkökulmien ansiosta, kun oma työ on ryhmän katseille altistettuna. Avatessaan omaa ajatteluaan ja esitellessään omaa työskentelyään opiskelija kehittää itseään tekijänä suhteessa omaan ja toisten opiskelijoiden taiteelliseen tuotantoon. Ajattelun, keskustelun ja reflektoinnin taitojen harjoittelua olen kokeillut esimerkiksi jakamalla opiskelijoita joillakin kursseilla pienempiin ryhmiin, joissa tarkoituksena on saada aikaan keskustelua tai toimintaa annetusta aiheesta. Kuvataiteilijaksi opiskelevien halu ”oppia” tai toimia ryhmässä on hyvin vaihteleva. Nähdäkseni ryhmätyöskentely on harvinaisempi lähestymistapa kuvataiteilijan koulutuksessa, jossa oletusarvo on, että jokainen työskentelee omien teostensa parissa. Näkökulmien erilaisuus ja tapa nähdä taide ovat niin moninaisia, että oikeastaan individuaalisuutta korostavassa koulutuksessa ei hyödynnetä sitä voimavaraa, joka opiskelija on toiselle. Näkökulmien jakamisen sijaan koulutus keskittyy yksilöön ja hänen kokemustensa ruokkimiseen ja ohjailuun.

Tarja Pitkänen-Walterin mukaan opiskelijat ovat keskenään kovin erilaisia. Hän sanoo: ”Nykyiset taideopiskelijat eivät ole ilmaisussaan eivätkä teostensa sisäl-

löissä homogeenista ryhmää, päinvastoin, moninaisuus on ilmeistä. Opiskelijalla täytyy olla avoin mieli oppimiselle, eteenpäin menemiselle ja muokkautumiselle. Ei voi lukkiutua tämän hetkiseen tietämiseen ja osaamiseen. Pitää pyrkiä koko ajan tajuamaan tuoreesti, tekniikoiden ja tiedollisen oppimisen ohella. Kuva-taiteessa on kyse omanlaisestaan maailman kohtaamisesta. Taiteilijaksi haluavat eivät ole suostuvaisia menemään 'valmiiksi rajattuihin' olemisen ja maailman hahmottamisen tapoihin, vaan hakevat kukin itsemäärittämäänsä vapauden tilaa.”¹²⁴ Toisaalta se mikä erottaa myös yhdistää. Aloitteessaan opinnot kuvataiteilijaksi opiskeleva kokee tarvetta oman ilmaisunsa erityisyyden kehittämiseen, ja joillekin tarjottu opetus tuntuu hyödyttömältä. Ajan kuluessa oma subjektiivisuus ja suuntautuneisuus alkavat erottua suhteessa muihin, jolloin myös on helppo tunnistaa toisten samankaltaiset ajatukset oman itsensä määrittämisessä.

Kuvataiteilijan suhde yhteiskuntaan on ongelmallinen, ja siihen liittyvät kysymykset: ”Mitä tarkoittaa se, että on vapaa taiteilija? Miten se on mahdollista tällaisessa yhteiskunnassa? Miten taiteilija voi tulla toimeen? Miten taiteilija on osa yhteiskuntaa? Tai mitä tapahtuu koulutuksen päätyttyä, kun taiteilija elää muualla kuin koulun tuomassa kuplassa?”¹²⁵ Mielestäni nämä ovat keskeisiä kysymyksiä taiteilijakoulutuksessa nykyään, ja toisaalta ne ovat olleet mukana aina taiteen koulutuksen syntymisestä asti. Akatemit perustettiin keskiajalla myös luomaan taiteilijalle asema ja muodostamaan taiteilijoista ammattikunta. Ensimmäinen taideakatemia perustettiin Firenzeen 1500-luvun puolivälissä Giorgio Vasarin aloitteesta kokoamaan eri ammattikiltoihin kuuluneet maalarit, kuvanveistäjät ja arkkitehdit (Kuusamo 1998, 16). Kysymykset taiteen yhteiskunnallisesta arvostuksesta ja merkityksestä vaikuttavat taiteilijan koulutuksen suunnitteluun, mutta myös opiskelijat kohtaavat nämä kysymykset henkilökohtaisesti kouluttautuessaan taiteilijan ammattiin. Eri taidekäsitteet ja näkökulmat määrittävät ”vapaa taiteen” käsitystä, jota myös taiteen opinnoissa tulisi käsitellä samanaikaisesti kun pohditaan kuvataiteen asemaa yhteiskunnallisissa valtarakenteissa. Kuinka kuvataiteilijan opinnoissa voidaan lähestyä isoja arvokysymyksiä todellisuuden, järjen tai totuuden luonteesta ja toimintatavoista?

Näihin kysymyksiin Taideyliopistossa pyritään jatkuvasti vastaamaan niin kaikille yhteisissä taidealojen opetuksessa kuin erillisissä opinnoissa. Kuva-taideakatemiassa tarjotaan opintoja, joissa taiteilijan ja yhteiskunnan suhdetta opiskellaan teoreettisesti sekä käytännössä muun muassa tila-aikataiteiden ope-

¹²⁴ Tarja Pitkänen-Walterin haastattelu 26.5.2017.

¹²⁵ Tarja Pitkänen-Walterin haastattelu 26.5.2017.



Kuva 15. Joseph Beuys opettamassa.

tusalueella paikka- ja tilannesidonnoisissa projekteissa. Opiskelijoille tarjotaan myös mahdollisuutta ottaa osaa eri taidealojen opintoihin, jotka eivät lukeudu suoranaisesti heidän taiteenalan opintoihin. Toisaalta joillekin opiskelijoille yhteiskunnalliset, sosiaaliset kytkökset tai poliittinen toiminta ovat jo osa taiteellista työskentelyä. Kansainvälisissä näyttelyissä ja biennaaleissa taiteen ja yhteiskunnan suhde saattaa olla pääteema. Kuubalainen taiteilija Tania Bruguera perusti New Yorkissa The Useful Art Associationin, joka manifestoi taidetta hyödyllisenä osana arkipäivää, ei harvinaisena katsojan kokemuksenä.¹²⁶

Taiteilijan koulutuksissa eettisten ja esteettisten arvoasetelmien pohtiminen ja noudattaminen perustuvat jokaisen opettajan yksilölliseen näkökulmaan. Toisaalta Simon O'Sullivan (2012) pitää subjektiivisuutta kuvitteellisena ja epävakana asiana, jota itse kehitämme ympäristön ja erilaisten virtuaalisten ympäristöjen vaikutuksesta. Kun opiskelijalle jätetään valinnanvapaus opintojensa sisällön suunnittelussa, koulutus tukee myös erilaisia tapoja hahmottaa maailma ja taiteilijana toimiminen. ”Kuvataideakatemia opinnoissa nautin vapaudesta ja siitä, että iso osa opintoja on omaa taiteellista työskentelyä. Siihen voi hakea tukea opettajilta. Vaikka kurssimuotoisissa teemaopinnoissa tarjotaan työkaluja ja erilaisia suuntaviivoja taiteen opiskeluun, opinnot lähtevät oppilaan omasta

¹²⁶ Nimi *The Useful Art Association* pohjaa argentiinalaisen taiteilijan Eduardo Costan kirjoittamaan *Manifesto de Arte Util* vuonna 1969. Tania Bruguera näkee taiteen aktivismina ja aktiivismin taiteena. [Http://www.tate.org.uk/art/art-terms/u/useful-art-association](http://www.tate.org.uk/art/art-terms/u/useful-art-association).

halusta ja kiinnostuksen kohteista. Opiskelijalla on tilaa ajatella”, kertoo Venla Helenius.¹²⁷ Subjektiivisuus on eettinen ja esteettinen areena, jonka monimutkaisuus on avoin kysymys niin opiskelijalle kuin opettajallekin, sillä ympäristö ja yhteiskunta ovat aina osa taiteilijan opintoja ja työtä. Taiteilija-opettaja pyrkii ottamaan huomioon opiskelijoiden hyvin erilaiset näkökulmat, mutta opettamisesta voi tulla yksipuolista, kun yksilöllinen ajattelu tuottaa opettamisen näkökulman. Taiteen opetuksessa on tärkeää kyseenalaistaa ja reflektoida mielipiteiden esittämistä.

6.2. Refleктоimisen merkityksistä opettamisessa ja oppimisessa

Oppilaitoksella on monia tarpeita ja tehtäviä, ja yksi niistä on synnyttää dialogia suhteessa ympäristöön ja yhteiskuntaan mutta myös pitää yllä moniäänisyyttä koulutuksen sisällä. Nykyisessä pohdinnassa ovat keskeisiä taiteen yhteiskunnalliset suhteet ja taiteen välineellistyminen tai se, kuinka nämä kysymykset otetaan huomioon opetuksen suunnittelussa. Taideyliopistojen sisällä käytävä keskustelu kohdistuu nykytaiteen luonteeseen ja vapaan taiteen tehtäviin sekä taiteelliseen toimintaan osana opintoja.

Taiteilija-opettajahan suunnittelee useimmiten hyvin itsenäisesti opetuksensa niin, että se vastaisi oman taiteenalan ja oppilaitoksen tarpeita sekä strategioita, joihin muutokset kirjataan. Nykyisin opettaja kehittää ja luo uusia mahdollisuuksia opiskelijoille taiteellisina toimijoina jo olemassa olevan opetuksen, kuten elävän havainnon, itsenäisen ilmaisun ja kriittisen ajattelun, lisäksi. Reflektoida omaa opettamistaan ja opiskelijan kanssa tapahtunutta vuorovaikutusta opettaja kehittää myös omia ajatuksiaan ja tuntemuksiaan, mikä mahdollistaa toiminnan ja opetustapahtuman taustalla olevien oletusten tiedostamisen sekä uudelleen arvioimisen.

Kasvatuspsykologian lehtori Kaisa Mälkki on tutkinut reflektiota opettajaksi kasvamisen välineenä. Hänen mukaansa reflektiossa oman kokemuksen tunnistaminen ja merkityksen antaminen osallistuvat annetun merkityksen uudelleenarvioimiseen.¹²⁸ Taiteilija-opettajan reflektointiin vaikuttaa ja siirtyy samankaltainen suhde kuin hänellä on omaan työskentelyynsä, joka voi sisältää

¹²⁷ Venla Heleniuksen haastattelu 30.5.2017.

¹²⁸ Kaisa Mälkin ”Reflektio opettajaksi kasvamisen välineenä” -luento taidealojen yliopistopedagogiikan koulutuksessa Teatterikorkeakoulussa 10.10.2017.

tiedostamatonta ja piilevää tietoa (Lehtovaara 1996). Vaikka opettaja pyrkiikin rationaaliseen tapaan – olla, puhua ja toimia – kyse on kuitenkin kokonaisvaltaisesti kokonaisuudesta.¹²⁹ Pedagogiikassa nähdään opettajan pedagoginen ajattelu opettajan toimintana. Tämän toiminnan välityksellä tulevat esille opettajan tapa opettaa, opettamisen perusteet ja niiden arvolähtökohdat, jotka kykenevä opettaja tiedostaa ja joita hän myös itse arvioi. Opettajan pedagogisen ajattelun käsite on hyvin monimuotoinen, ja se riippuu siitä, mikä teoreettinen lähestymistapa on taustalla. ”Muun muassa reflektio, metakognitio, itsearviointi ja itseohjautuvuus viittaavat kaikki samaan ilmiöön eri lähtökohdista käsin. Pelkistetyksi ilmaistuna pedagoginen ajattelu heijastuu opettajan ratkaisuisissa.”¹³⁰ Reflektoidessani opiskelijan työtä olen ajatuksillani ja sanojen merkityksillä yhteydessä omaan taiteelliseen työhöni. Taiteilija-opettaja ei siis välttämättä kerro omasta taiteellisesta työskentelystään, mutta hänen tapansa toimia omassa työssään saattaa olla tuttu opiskelijalle ja vaikuttaa opiskelijan tapaan kuulla opettajan ajatuksia ja sanojen merkityssuhteita.

Kuvataiteilijan koulutuksessa sivutaan kysymystä taiteen eri tehtävistä, minkä lisäksi sanallistamisen tarpeellisuus opetuksessa jakaa mielipiteitä. Toisaalta emme voi kieltää sanallistamisen ylivoimaa taiteen esiin tuomisessa tai institutionalisoimisessa, sillä sanallistamista on tarvittu historiallisestikin ja ilman sitä taiteen yhteiskunnallinen olemassaolo häviäisi tai kaventuisi entisestään.

Taiteen käsitteellistämisen välttämättömyys näkyy myös siinä, että taiteen avulla mahdoton ajatus tai vaikea asia tulee esiin, ja se saatetaan nähdä uudessa valossa. Taiteen jaettavuuden kannalta tarvitsemme taiteen kielen lisäksi sanoja, joilla muovaamme puhumisen tapoja ja taiteen diskursseja.¹³¹ Tapa, jolla taiteesta puhutaan, vaikuttaa koulutuksen sisältöön ja muotoon. Opettajien kesken käyty keskustelu ja keskustelukulttuuri muovaavat oppilaitoksen tapaa puhua ja myös opettaa, mikä synnyttää oppilaitoksen sisäisen tavan puhua ja laajemman dis-

129 Lauri Rauhalan (1995) teoksessa *Tajunnan itsepuolustus* oppimisessa ja sen psykologisessa tutkimisessa on huomioitava tajunnan tiedostamaton osa.

130 Erja Syrjäläisen, Riitta Jyrhämän ja Liisa Haverisen (2014) mukaan opettajan työ on luonteeltaan reflektiivistä (luvussa Opettajan pedagoginen ajattelu). ”Pedagoginen suhde tuo esille pedagogisen ajattelun ongelmallisuuden erityisesti toimintatasolla. Opetus-opiskelu-oppimistilanteen haltuunotto edellyttää sellaista reflektiota, jossa toisen persoonan kohtaaminen ja ymmärtäminen ohjaavat sisällön valintaa ja vuorovaikutusta. Max van Manenin mukaan pedagogisessa suhteessa on kysymys kohtaamisesta, jossa opettaja oman itseytensä säilyttäen ymmärtää ja elää läpi oppijan tilannetta.” [Http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/luku1/index.htm](http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/luku1/index.htm).

131 Sana ”diskurssi” on peräisin latinan sanasta *discursus*, joka tarkoittaa ympäriinsä juoksemista, tästä johdettu ranskankielinen *discours* tarkoittaa puhetta, esitelmää, jaarittelua, käsitejärjestelmää.

kurssin.¹³² Puhetapaa sivuaa kysymys siitä, miten tulisi kommunikoida. Puheesta muodostuu myös kysymys vallasta. Kuka sanelee sen, *miten* tulisi opettaa?

Opiskelijoilla on erilaiset valmiudet ja tavat puhua taiteesta. Vapaata keskustelua taiteesta opitaan kuvataiteilijan koulutuksessa sekä sen jälkeen. Vaikka opiskelijan oman työn oletetaan olevan keskeisin oppimisen muoto, itsenäinen työskentely ei kuitenkaan ala välttämättä samalla hetkellä, kun opiskelija aloittaa opiskelunsa. Opiskelijan oman ajattelun esteettiset, sosiaaliset, poliittiset tai muihin arvomaailmoihin liittyvät pohdinnat ja niiden tunnistaminen saattavat antaa odottaa itseään. Herää kysymys siitä, kuinka opiskelijan on mahdollista sanallistaa työskentelyään, jos sen hahmottaminen vie suurimman osan opiskeluvuosisista. Koska keskustelu on keskeinen oppimisen muoto kuvataiteilijan koulutuksessa, itsenäisen työskentelyn rinnalla, herää kysymys: tulisiko puhumisen diskursseja ja taiteilijan sanallistamista opettaa tuleville taiteilijoille päämäärätietoisemmin?

Pia Euro kannattaa puhumisen opettamista: ”Jos sanallista lähestymistapaa olisi opetettu jo enemmän, se varmasti olisi vapauttanut taiteesta puhumista. On tärkeää, että taidekoulussa puhutaan teoksista. Taiteen kentällä kuten taidekouluissakaan ei ole yhtä tapaa puhua. Kuvan ja sanan suhteen opettaminen tuo autonomiaa tekijöille ja tuolloin omaa välinettä voi miettiä ja hallita. Omaääninen puhe rakentuu hitaasti mutta moniäänisyyden kehittämisellä voidaan muuttaa nykyistä tilannetta ja taidekeskustelujen sisältöjä. En kiellä sitä, ettei monenlaista tarvetta olisi, yksi tarvitsee yhdenlaista argumentaatiotaitoa selviytyäkseen taiteilijana, ja toinen tarvitsee myyntipuhetta. Tärkeintä on se, että teoksista puhuminen ei olisi kauhean kapeaa.”¹³³ Kun ollaan vielä valmistumisvaiheessa olevan teoksen äärellä, voi olla jopa vaikeaa tunnistaa sitä asia-yhteyttä, josta voisi opiskelijan kanssa alkaa puhua. Tuolloin olen huomannut, että opettajan ja opiskelijan välinen tila(nne) avaa uusia ulottuvuuksia sille, mitä ajattelu on tai voisi olla.

Tapaamista teoksen äärellä luonnehtiva Riikka Stewen (2014, 173) kuvailee teoksissa ja teoksien kautta tapahtuvaa ajattelua, joka on läheistä filosofiselle ajattelulle: ”Ja toisinaan teoksen ajattelu on niin sidoksissa sen materiaaliseen olemiseen tai ideoiden runsauteen, että se menettää mahdollisuutensa tulla sanotuksi toisella tavalla – ja ainut keino artikuloida teoksessa tapahtuva

¹³² Tieteen termipankin <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:diskurssi> mukaan diskurssi on laajempi käsite, kuten keskustelu, narratiivi tai argumentti. Michel Foucault’n (1926–1984) diskurssin käsitteessä diskurssilla puolustetaan sosiaalisten ja poliittisten käytäntöjen hyväksymistä vastaan peruskäsitteiksi ymmärrettyä järkeä tai ihmisluontoa.

¹³³ Pia Euron haastattelu 7.6.2017.

ajattelu on tehdä uusi teos.” Tämä on kiinnostava huomio, sillä teokset ovat oma kielensä ja niistä puhuminen synnyttää käsitetason, jossa teos, tulkinta ja kontekstualisointi punoutuvat omanlaisekseen tavaksi puhua ja reflektoida.

Pohtiessani reflektiota ja itsereflektiota herää kysymys: miten ne tapahtuvat? Reflektointi voi perustua johonkin tutkimusmetodiin, ja reflektio voi olla opettamisen tapa. Kuinka sitten sanallistaa itse opettamisen tapahtumaa ja sen kokemista, jos ja kun kyseessä on refleктоiva opetusmuoto? Opetettaessa reflektointiin tarvitaan työkaluja, kuten teoreettista osaamista, tradition tuntemista ja perehtymistä historiaan. Oman työskentelyn reflektointia voi tehdä tiedostavasti kirjaamalla muistiin ajatuksia ja huomioita, joita syntyy eri työvaiheissa. Toisaalta reflektio on myös automaattista jatkuvaa peilaamista ympäröivään yhteisöön tai taiteeseen.

Oppiminen edellyttää opiskelijalta samanaikaista epäilyä ja uskoa omaan työskentelyynsä, joka taas edellyttää työskentelyn reflektointia ja riskinottoa. Riskinotolla viitataan ei-tietämisen vaiheeseen omassa työskentelyssä, jossa havaitsee epämukavuusalueita, haasteita ja vastoinikäymisiä, jotka yhdessä vaikeuttavat ja joskus estävät työskentelyn jatkumisen. Kun opettaminen puolestaan tapahtuu ei-tietämisen vaiheessa, ovat opetuksen luonne ja aihe vielä sanallistamattomia. Kehollinen kokemus tai teoksen ajattelu saattaa aiheuttaa sanallistamattoman reflektion, joka voisi johtaa uuden teoksen valmistamiseen. Olen hyvin harvoin päässyt kokeilemaan tällaista työskentelymuotoa, mutta näkisin kokeellisten opetusmuotojen harjoittamisen yhtenä kuvataidepedagogian kehittämisen muotona. Toisinaan taas yhteinen ajattelu ja sanallistaminen opiskelijan teoksen äärellä saattavat johtaa eteenpäin tai vaikuttaa vasta ajan kuluttua, kun lausutut sanat ovat jääneet mielen sopukoihin ja aktivoituvat myöhemmässä elämäntilanteessa tai työvaiheessa.

Sanallistamiseen liittyy oikea ajoitus, johon taiteilija-opettajan on kiinnitettävä huomiota. Tarja Pitkänen-Walter tunnistaa haasteen siinä, kun keskeneräisiä teoksia lähestytään sanallisesti: ”Opettaja saattaa sanallistaa liian nopeasti niitä visuaalisia elementtejä, joita opiskelija on juuri tuottamassa. Tai opiskelija itse voi kirjaimellistaa teostaan liikaa. Muistan oman kiinnostukseni tiettyihin teorioihin, joita aloin innostuksissani kuvataiteenani kuvittaa. Teokseni muuttuivat aiempaa kuivemmiksi. Kirjallinen ajatus typisti kuvataiteen kieltä. Tuollainen teos ei ole vakuuttava myöskään katsojalle.” Toisinaan itse huomaan vasta jälkeenpäin teoksissani jonkin yhtymäkohdan teoreettiseen ajatteluun tai lukemaani tekstiin. Tuolloin tekijänä helposti ajattelen teoksen käsittelevän kyseistä asiaa

ja teoksen valmistuttua oikeastaan turhaan sanallistan sen sisältöä teoreettisten näkökulmien avulla.

Opiskellessani kuvataidetta Suomessa 1990-luvulla kaipasin puhetta taideteoksista ja taiteen kontekstualisoinnista. Sain toiveisiini vastakaikua opiskeltuani Pariisin taideakatemiassa, missä puhetta taideteosten ympärillä oli järjestetty kuukausittain. Puheen merkitys ja kontekstin luonti ovat tulleet merkityksellimmiksi taiteen esittämiskäytännöissä sitten 1990-luvun alun. Toimittuani eri tavoin kuvataiteen institutionaalisissa tehtävissä¹³⁴ 2000-luvun alusta lähtien aloin ymmärtää sanallistamisen ja kontekstualisoinnin vahvaa merkitystä. Kokeumukseni mukaan kuvataiteen sanallistamista ei hallitse taiteilija itse, vaan siinä vallitsee teoreettisen esittämisen kaanon.¹³⁵ Nähdäkseni juuri tämän kehityksen tukemisessa tarvitaan kriittistä näkemystä siitä, mitä taiteilijan puhe on, sekä kuvataiteilijan koulutuksen näkemystä taiteesta puhumisen analysoinnista ja opettamisesta. On tärkeää peilata kuvataiteilijan tilannetta myös ympäröivään yhteiskunnalliseen kehitykseen, jossa erilaiset puheet, niin ideologiset kuin historialliset kannanotot, täytyy saada mahtumaan yhä enemmän markkinapuheen muottiin. Kuvataiteilijalta odotetaan kannanottoja ja sanallistamista monella tasolla, joten puheen merkitystä tulisi mielestäni korostaa ja siihen tulisi antaa enemmän eväitä kaikissa kuvataidekasvatuksen ja taidepedagogiikan opinnoissa, samoin kuin kuvataiteilijoiden koulutuksessa.

6.3. Oppiminen taide-, koulutus- ja tutkimusyhteisöissä

Kuvataiteilijan kehitys on yksilöllistä, mutta myös kehittymistä yhteisössä. Kehittyminen yhteisössä edellyttää tiedon ja taidon jakamista, mistä muodostuu yhteisen oppimisen edellytys. Yhteinen oppiminen tapahtuu ryhmäkeskusteluissa, joihin kukin ottaa osaa tai kuuntelee muiden näkökulmia ja puheenvuoroja. Toisinaan työskentelytilan jakaminen tai toisen vierestä seuraaminenkin on opettavaista ja uusia näkökulmia imeytyy omaan ajatteluun. Kokeilu, yhdistely,

¹³⁴ Opettajana toimimisen lisäksi työskentelin Borásin taidemuseossa museopedagogina vuosina 2003–2004 ja 300m3 Art Space -gallerian yhtenä perustaja ja ylläpitäjänä Göteborgissa vuosina 2003–2010.

¹³⁵ Erityisesti juuri 2000-luvun kehityksessä taiteen esittämisen instituutiot, kuten museot, taidehallit, biennaalit ja muut kansainväliset nykytaiteen areenat saattoivat (ja saattavat vieläkin) tuottaa näyttelykonsepteja, joissa mainitaan näkyvästi kuraattori, joka on luonut näyttelyn teeman, ja listata taiteilijajoukon nimet vähäeleisesti. Näen tämän nykytaiteen kentässä tapahtuneen kehityksen osaksi seurauksena siitä, että taiteilijoiden puhetta ei oteta huomioon. Toisaalta 2000-luvulla on kehittynyt taiteilijavetoisten gallerioiden ”taidemaailma”, jonka rakentajina ovat usein nuoret taiteilijat ja heidän näkemyksensä siitä, mitä ja miten taidetta esitetään.

konkreettinen työskentely, ajatuksen kehittäminen, epäily ja hylkääminen kuuluvat yksilöllisesti taiteelliseen työskentelyyn, joka on osa yhteisöä väljästi tai tiiviisti.

Yhteisöllisen oppimisen määritelmässä oppimisen viitekehys nojautuu Lev Vygotskyn (1896–1934) ja Jean Piaget’n (1896–1980) ajatuksiin sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä oppimisessa. Taiteilija-opettajat tukevat omilla ammatti-identiteeteillään ja ammattirooleillaan tietynlaista tapaa ajatella ja puhua, minkä voi kokea myös piirin kaltaiseksi yhteisöksi. Piirit voidaan myös kokea sulkeutuneiksi, joihin on vaikea tulla mukaan tai ehdottaa muutosta. Opiskeluyhteisössä vallitseekin aina omanlaisensa hegemonia, johon muutosten tulisi olla tervetulleita. Hegemonialla tässä tarkoitan vallitsevia käsityksiä esimerkiksi opetuksen järjestämisessä, jota opettajat kehittävät yhdessä hallintohenkilökunnan kanssa. Kuinka yhteisöt oppivat? Mistä syntyy yhteisön ideologinen voima ja missä on sen heikkous? Kun yhteisö laatii yhteisen vision ja tavoitteet, johtaa se myös jaettuihin merkityksiin sekä vertaisoppimiseen (Dillenbourg 1999, 1–19). Silloin mahdollistuu myös opettajan oppiminen yhteisössä, jos ja kun opettaja uskaltaa olla eri mieltä ja tuoda rakentavasti uusia ajatuksia yhteisön toimintaan. Yhteisön luomalla piirillä on taipumus sulkea sisäänsä vielä pienempiä piirejä, ja koko yhteisöllä on vaarana muuttua piiriksi, joka sulkee siihen kuulumattomat ulos (Gaunt & Westerlund 2013).

Kaikilla yhteisöillä ja yksiköillä on vastakkain asettumisen kulttuuri, kuten perheessä on vanhemmat ja lapset, kouluissa on opettajat ja oppilaat. Kuinka yliopistotason koulutuksessa toimitaan? Opetuksen suunnittelussa ja kehittämisessä pyritään huomioimaan myös opiskelijoiden näkökulmia, mutta onko opiskelijoita kuultu riittävästi? Jos opetuksen visiot ja tavoitteet sekä jaetut merkitykset on laadittu ilman vankkaa opiskelijaedustusta, niin eikö vaarana ole, että vain osa yhteisöä jakaa visiot, tavoitteet ja merkitykset? Opiskelijajäsenten edustus eri oppilaitosten toimintaelimissä on usein pieni. Nähdäkseni hallinnollinen päättävältä koulutuksen suunnasta tulisi säilyttää opetushenkilökunnalla, sillä he ovat tekemisissä opiskelijoiden kanssa suoraan ja tunnistavat niitä tarpeita, joita opiskelijoilla ja opettajilla on opetuksessa.

Opiskellessani Kuvataideakatemiassa 1990-luvulla pääasiallisina huolenaiheina koulutuksessa näin eri koulutusohjelmien karsinoitumisen. Jokaisessa koulutusohjelmassa tapahtui eriytymistä yhä kapeampiin taiteen osa-alueisiin, joissa välinekeskeinen ajattelu painottui. Tämä ei ole enää yhtä suurena esteenä opiskelussa, sillä välineestä riippumatta opiskelija valitsee opetuksen tarjonnasta omat kiinnostuksen kohteensa. Toisaalta eri välineet tuovat uusia kohteita opetuksen kehittämiseen, kuten opiskelija Iiri Poteri sanoo: ”Kaikki tekniik-

kaan liittyvä opetus on ollut hyvää, mutta olisi hyvä rohkaista löytämään omat välineet, vaikka käyttämällä vain älypuhelinta kurssilla. Myöhemmin ei taiteilijalla välttämättä mahdollisuutta kalliisiin välineisiin, joita koulussa on oppinut käyttämään.”¹³⁶ Poteri kokee myös eri opetusalueiden vaihtamisen rajalliseksi: ”Otin materiaaliopin opintoja, jotka ovat tarpeellisia minulle. Valintaani kummasteltiin, koska se on maalareiden pakollinen kurssi. Materiaaliopista saamani oppi on ollut arvokasta ja mielestäni se tulisi olla pakollinen kurssi kaikille. Sain kurssilta uusia teosaiheita ja ideoita siitä, kuinka esittää valokuvia kokeilemalla mitä tapahtuu paperille, kun kastelen sen. Liukeneeko kuva pois vai mitä tapahtuu –”. Eri taiteenaloilla rajat hämärtyvät yhä enemmän, ja taiteidenvälisyys lisääntyy. Opiskelijoiden heterogeeninen tausta muovaa ja avaa opetusalueiden rajoja, mikä edesauttaa taiteilijoiden täysipainoista toimintaa taiteen yhä monimuotoisemmilla kentillä.

Taiteilijan koulutuksessa huomio on yksilön omassa ilmaisussa, ja opiskelija tekee taiteellisen työnsä useammin yksin kuin työryhmässä. Opiskelijoiden haastatteluista ja kursseilla käydyistä keskusteluista ilmenee kuitenkin toive ryhmätyöskentelyn lisäämisestä. Venla Helenius kokee, että individualistinen taiteilijakuva on hyvin yleinen ja haastava. Hän sanoo: ”Itse pidän yhteistyöstä ja se on hedelmällistä, mutta tunnen myös, että se on jotain sellaista, jota minun tulee perustella. Tavallaan se poikkeaa normista. Tekijyyden muodostumisesta puhutaan yksilötasolla. On myös ollut hetkiä, jolloin on saanut kannustusta yhteistyöproduktioihin ja kollektiivisuuteen.”¹³⁷

Iiri Poteri esittää paradoksaalisesti ryhmätyön kaatuvan kuvataiteilijakoulutuksen vapauteen, koska opiskelijat tulevat ja menevät miten haluavat. Hänellä on kokemusta Teatterikoulun opiskelijoiden ja Kuvataideakatemian opiskelijoiden yhteistyökurseista. Hänen mielestään ”Ryhmätyötä ei voi tehdä helposti, jos ajattelee, että työskentelyn on lähdeittävä omasta kokemuksesta. Ajatus yksin työskentelevästä taiteilijasta ruokkii ajatusta siitä, että taiteilija on supersankari. Ryhmätyötä ei nähdä paljon taidemaailmassakaan, ainoastaan taiteilijapareja. Ryhmätyöt ovat hyvä tapa tutustua toiseen, ja siinä nousevat esille kysymykset työ tekemisestä yhdessä. Ryhmätyössä heijastuu myös se, että olemme itsenäisiä taiteilijoita ja se työ tulee ratkaista omista lähtökohdista mutta yhdessä.”¹³⁸

136 Iiri Poterin haastattelu 17.5.2017.

137 Venla Heleniuksen haastattelu 30.5.2017.

138 Iiri Poterin haastattelu 17.5.2017.



**Kuva 16. Ne+ -performanssiryhmän esitys Palo BRRR
Festival de Live Art -festivaaleilla Portossa vuonna 2001.**

Omalta opiskeluaikaltani muistan parhaiten tila-aikataiteen opetusalueella tuottamamme yhteisproduktiot ja tekemämme ryhmätyöt. Näissä produktioissa alle kymmenen hengen opiskelijaryhmä rakensi esityksen kaltaisia teoksia tai teoksen kaltaisia esityksiä yksinään ja yhdessä. Opiskeluajan jälkeenkin ryhmästämme muodostunut ydinjoukko teki joitakin esityksiä yhdessä.¹³⁹ Kurssimuotoinen produktioiden valmistaminen ja esittävään taiteeseen tutustuminen sytytti intohimoni kokeelliseen esitykseen ja teoksessa olevan esityksen luonteen pohtimiseen. Jo opiskeluaikani alusta lähtien aloin kiinnostua ruumiin fenomenologiasta ja näistä suurista teemoista tuli kaikkien teosteni lähtökohta. Tätä edesauttoivat kuvataiteen kentässä tapahtuvat muutokset, performatiiviseen taiteeseen tutustuminen ja suomalaisen kokeellisen teatterin tekijät. Uudet yhteydet taiteen eri lajien välillä muistuttivat taiteen suvaitsevaisesta luonteesta, jossa voivat yhdistyä jo nimetyt taiteen muodot ja joka jättää tilaa myös sille, mitä ei vielä ole tunnistettu ja nimetty.

¹³⁹ Muodostimme erilaisia performatiivisen työskentelyn ryhmiä vuosina 1995–2001. Ryhmissä olivat mukana itseni lisäksi Björn Aho, Stig Baumgartner, Pia Euro, Elena Näsänen, Vesa-Pekka Rannikko, Pekka Sassi ja Sari Tervaniemi.

Aloittaessaan opinnot opiskelija liittyy sosiaaliseen tilaan, joka muodostuu määrättömästä määrästä vuorovaikutussuhteita. Tilan määrittelyssä juuri sosiaaliset suhteet ovat ratkaisevassa roolissa. Toisinaan muistan, että oman taiteen kanssa työskentely oli niin solmussa, että koulun tarjoamat yhteistyömahdollisuudet veivät eteenpäin. Osallistuinkin opintojeni alusta asti yhteisnäyttelyjen järjestämiseen ja erilaisiin yhteistyöprojekteihin.

Opettajista tärkeimpiä olivat toimintamme kannalta kuva- ja performansitaiteilija Satu Kiljunen ja kirjoittaja, tutkija ja ohjaaja Tuija Kokkonen. Teoreettisesti avartavaa opetusta antoi myös dramaturgi ja ohjaaja Juha-Pekka Hotinen. Tekeminen oli teknisesti innovatiivista, ja toimintamme alkoi silloisen tila-aikataiteen studiossa, joka oli esitystemme kokeilustudio. Tila-ajan studiossa oli myös audiovisuaalista tekniikkaa, joka tuli osaksi yhteisiä esityksiämme tai live-installaatioteoksiamme.¹⁴⁰ Myöhemmin esitimme performatiivisia teoksia ja yhteisesityksiä taidemuseoissa (Ateneum 1996, Riihimäen taidemuseo 1997) sekä ulkomaisilla performanssifestivaaleilla (Reykjavik 2000, Porto 2001).

Emme tuottaneet uusia opiskeluaikana valmistettuja produktioita vain opiskelijoiden kesken vaan myös opettajan kanssa. Tuolloin ehkä ensimmäistä kertaa havaitsin yhdessä kehittämisen ja tuottamisen voiman taiteen alalla. Bracha L. Ettinger kirjoittaa ”yhdessätuotannosta”, joka sopii osuvasti myös kuvataiteilijan opettamisen metodiksi.¹⁴¹ Yhteistyössä aikaisemmin artikuloimaton saattaa löytyä huomaamatta ja vasta antautuessaan toisen vaikutukselle. Ettingerin mukaan yhdessätuotanto saattaa merkitä toisiin kytkeytymistä subjektien tasolla, mikä vaatii yksilön minän haurastumista, mutta samanaikaisesti oma eriytyminen mahdollistuu. Nähdäkseni yhteisen aiheen kartoittamisessa syntyy toisiin kytkeytymistä, mutta se tapahtuu yhteisessä teoksessa eikä välttämättä itsessään. Eriytymisen kokemus puolestaan syntyy siitä, että yhteisteosta kannattelevat useat subjektit.

Kuvataideakatemian opintojeni ensimmäisen vuoden keväällä 1994 osallistuin kahden muun opiskelijan kanssa kuvataiteilija Eija-Liisa Ahtilan johdolla kokeellisen teatteriesityksen visualisointiin. Ohjaaja, tutkija ja taiteilija Annette Arlanderin esityssarjan *Joitakin keskusteluja I–X* yksi osuus rakentui Vernissa-

¹⁴⁰ Satu Kiljusen performanssia ja teosta yhdistävä kurssi, jonka tuloksena me kurssin osallistujat esitimme live-installaatioita Keston rajat -näyttelyn yhteydessä nykytaiteen museossa vuonna 1996.

¹⁴¹ Bracha L. Ettingerin *Yhdessätuotanto* (2009) on myös suomennokseltaan kuuden henkilön yhteistyö: Leena Aholainen, Heidi Fast, Katve-Kaisa Kontturi, Elina Latva, Tero Nauha ja Marja Sakari.

nuorisoteatteritilaan, jonka teatterilavastukseen ja videotekniseen visualisointiin osallistuin opettajani johdolla. Annette Arlander väitöskirjassaan *Esitys tilana* (1998) kertoo TEE-projektissaan (Tila esityksen elementtinä) lähestyvänsä myös fenomenologisesti esityksen rakentumista tilassa ja tilasta. Esitys rakentuu kuvaksi ja tuo esiin maailmassa olemisen tapoja ja tuo maailman katsojien ympärille, ei heidän eteensä. Visualisoinnissa emme tehneet pelkkää kuvaa tai lavastusta, vaan olimme osa teoksen maailmaa. Seurasin videokameralla esiintyjiä tilassa ja lavalla, samanaikaisesti olin esitykseksi rakentuvassa maailmassa. Kokemukseni oli uusi ja yllättävä, sillä visualisointi tapahtui myös minussa, kuten esityskin tapahtuu katsojassa, ei katsojalle.

Sain kutsun osallistua myös toisen opettajanani toimineen tekijän esitysprojektiin. Nykyaiteen museon Kiasman tiloihin ja Kiasma-teatterin tiloihin rakentunut Tuija Kokkosen *Valuma-alue – muistioita vapaudesta* koostui kolmesta esityksestä ja keskustelutarjasta vuosina 1999–2003. Osallistuin ensimmäisen osan visualisointiin videoiden suunnittelulla ja toteutuksella. Esitykseen rakentui live-esityksen lisäksi valmiiden videoiden avulla luotu illuusio samanaikaisista live-tilanteista. Minulle toimiminen institutionaalisessa ympäristössä ja pääasiassa näyttelijöistä koostuvassa työryhmässä oli uutta ja vierasta. Lähtökohtana Tuija Kokkosen työskentelyn videosuunnittelussa oli tilan lisäksi siinä tapahtuvien ilmiöiden havainnointi sekä niiden muuntaminen esityksen sisällöksi. Esityksen aihe otti osaa geologisen voiman hallitsemattomuuteen ja ihmisen mahdollisuuksiin käsittää tai vaikuttaa ekologiseen kriisiin, jonka hän itse tuottaa ja jota hän ei omana aikanaan pysty ratkaisemaan. Tuija Kokkosen esityksen rakentumisessa korostui yhteisteosmainen luonne, jossa suuri työryhmä oli osallisena teoksen käsikirjoittamisvaiheessa. Yhdessä tuottamista motivoi Kokkosen laajojen teemojen muodostama sisältö, jossa yhdistyivät maantieteellispoliittinen kehitys ja yksilön valtasuhteet. Samanaikaisesti koko työryhmä pyrki tuntemattomaan päämäärään, esityksen valmistamiseen tarkastelemalla metaforisuuden ja todellisuuden suhdetta.

Sekä Tuija Kokkosen että Annette Arlanderin produktioissa olin tekemisissä esityksen lisäksi tutkivan asenteen, kollegiaalisen ja kokeellisen työskentelyn kanssa. Tutkimuksellisuuden voin nyt nähdä tulleen osaksi taiteellista työskentelyäni jo varhaisessa vaiheessa. Kuten omassa performatiivisessa työskentelyssäni myös näissä yhteistyöproduktiossa lähestymistavat avaavat tilan ja ajan käsitettä ruumiillistuneen tiedon kautta. Ruumiinfenomenologinen näkökulma kuitenkin vaihtelee ei-esittävän ja ei-elävän suhteesta tilaan ja aikaan, samoin kuin tilan ja ajan suhteesta esittävään ja elävään ruumiiseen. Ilmaa ja aikaa halkovat yhtey-

det saavat yhä ohuempia poikittaisia ja limittäisiä seinöitä yhteyksiä, joita voi syntyä, kun teoreettiset lähtökohdat ovat osana taiteellista työskentelyä ja muuntuvat osaksi teosta. Toisaalta yhteistyöproduktioiden kautta ymmärsin, että tutkimuksellinen asenne tarkoittaa yritystä tarkastella teoriaa ja käytäntöä rinnakkain, mistä muodostuu tutkimusta muistuttava taiteellinen työskentely.

Molemmista produktioista jäi kokemus siitä, kuinka rakenteet, säännöt ja reunaehdot häviävät tai ne täytyy hävittää, jotta voi uudistua. Rajoille meno on tärkeää, ja reunojen etsiminen on osa työskentelyprosessia, yksin ja yhdessä, toisaalta välttämättä reunojakaan ei ole, kuten Tuija Kokkonen (2017, 46) kirjoittaa tarkasteltuaan asioiden ja rakenteiden kulumista ja jonkin tulemista loppuun *Valuma-alue*-produktioissa. Rakenteen kuluessa loppuun on alettava etsiä toisenlaista tapaa ajatella esitystä ja subjektiviteettia. Tällä on varmasti yhteys taiteellisen tutkimuksen muodostumiselle, kuten hän itsekkin toteaa reflektiivisyyden ja poikkitaiteellisen lähestymisen lisääntymisestä taiteen erikentillä sekä siitä, että taiteellisesta tutkimuksesta tulee uusi tutkimusmenetelmä. Väitöskirjatutkimuksen aikana kahdessa viimeisessä produktiossani olen ensimmäistä kertaa tietoisesti luopunut säännöistä, joiden mukaan tulisi kuvata videoteos, ja hylännyt käsikirjoitukset, joiden mukaan olin ajatellut edetä teoksen valmistamisessa. Tutkimuksen myötä oli irtaannuttava jo ajatteluni osaksi tulleesta menetelmästä ja opitun purkamisesta.¹⁴²

Kokeellista ja ryhmässä tapahtuvaa työskentelyä sekä uusia menetelmiä harjoitin myös Marina Abramovićin (s. 1946) oppilaana. Palasin yllättäen opiskelijakokemukseeni avatessani Marina Abramovićin kirjan *Student Body* (2003), jossa hän kertoo opettajuudestaan ja taiteilijan työstään. Cleaning the House -työskentelyjakson päämääränä oli saavuttaa vapauden tunne ruumiin tyhjenyksellä, puhumattomuudella, kehollisilla harjoituksilla ja syömättömyydellä. Näillä keinoilla Abramovićin mielestä voi vapautua, ja se synnyttää valmistavan tilan luovalle toiminnalle (Abramović 2003, 20–23). Kielto koski opiskelijoiden puhumista, mutta opettaja antoi ohjeita verbaalisesti, joten viikon ajan tilan täytti vain yksi ääni. Oloni synkkeni päivä päivältä paaston ja ankarien harjoitusten tuloksena. Yksi tekemistäni teoksista oli maa-arkku multapellolla, jonka performatiivinen osuus oli makaaminen tai nukkuminen itseni kokoisessa maakuopassa. Vaikka kaikilla osallistujilla oli samankaltaiset päämäärät ja tavoitteet, niin silti tunsin eristyväni toisista kurssilaista ja halusin teoksissani joko käpertyä itseeni

¹⁴² Taiteellisista oppinnäytteistäni ja niiden osuudesta tutkimuksen tekemiseen ja opettamiseen on kuvattu kirjan ensimmäisessä osassa.

tai ravita itseäni esimerkiksi syömällä kasvien juuria. Tämä kokemus radikaaliudessaan herätti kysymyksen opettajan motiiveista ja tarpeista, sillä ainakin joissakin meistä opiskelijoista opettajan toimintatavat nostivat vastareaktioita, kapinaa ja sääntöjen hylkäämistä.¹⁴³

Taiteen tekemiseen on jokaisen löydettävä oma tie, niin myös opettajuuteen. Omat kokemuksemme vahvistavat ja toisinaan heikentävät uskomaamme totuutta. Kyse on myös erilaisesta kokemustaustasta ja kulttuurien erilaisuudesta. Näihin samoihin kysymyksiin törmäämme jatkuvasti opettajina ja opiskelijoina. Toisinaan kyse on vain mausta ja tuntemuksesta, joiden avulla muodostan mielipiteen.

6.4. Tulkinta, arvioiminen ja niiden merkitys

Sosiaalisissa suhteissamme arvioimme ja tulkitsemme kuulemaamme ja näkemäämme – kommunikaatiomme sisältää siis kritiikkiä. Kritisointi on ajattelua, joka ei ole kenenkään yksinomainen tehtävä, vaan jokainen harjoittaa sitä omasta näkökulmastaan. Näkökulman muovautumiseen vaikuttaa kyseinen hetki muuttuvine tekijöineen. Ilmaisemalla mielipiteitä otetaan osaa ympäröivään keskusteluun, tehdään päivittäisiä ratkaisuja ja tulkitaan asioita.

Kritiikki on eräänlaista tulkintaa yhdistettynä mielipiteisiin, ja se ohjaa keskustelua taiteesta. Toisaalta tulisi muistaa, että kuvallinen tai sanallinen esittäminen on itsessään tulkintaa. Tulkinta on lähtökohdaltaan aina subjektiivista, ja se liittyy myös tietyn hetken vastaanottomekanismeihin. Hetkessä tulkittu asia tukeutuu käsitykseen nykyisyydestä, joka on tradition ja kirjoitetun uudelleen tulkintaa ja samalla tulevaisuuteen orientoitumista. Tulkinta on ajallisuudessaan yhteydessä sitä ennen sanottuun ja kirjoitettuun, ja se luo perustaa tuleville tulkinnoille. Kirjallisuuskritiikko ja runoilija Graham Hough (1966) esittää kirjassaan *An essay on criticism* kaksi erilaista käsitystä kirjallisuuden tulkinnasta: lukija joko selvittää kirjoittajan alkuperäiset intentiot tai hyväksyy intentioiden merkitysten jäävän

¹⁴³ Kontrastina opiskelijoiden hiljaisuudelle Marina Abramović jakoi päivittäin suullisesti ohjeita harjoituksiin, joissa keskityimme sisäisen maailman kohtaamiseen esimerkiksi katsomalla seinään tai peiliin ja kävelemällä usean tunnin ajan ilman kommunikointia. Kurssin viimeisenä päivänä saimme yhden rajoitteen lisää. Viimeisen ja hyvin aurinkoisen päivän jokainen opiskelija viettäisi itsekseen silmät sidottuina. Liikkuminen oli sallittua talossa ja sen lähiympäristössä. Norjalaisen opiskelijakollegani kanssa liikuimme ”sokkoina” piha-alueella, niin että meitä eivät enää muut voineet havaita. Harjoituksen alettua kommunikoimme parilla sanalla ja sovimme tapaamisesta metsän reunassa, missä avasimme linat silmiltämme. Juoksimme syvälle metsään, kunnes olimme tarpeeksi kaukana muusta ryhmästä. Kävelimme metsässä kuin pikkulapset, kunnes saavuimme maantielle, jota pitkin kävelemällä saavuimme lähikylään. Istahdimme lähimpään kahvilaan nauttimaan kuumaa kaakaota.

salatuiksi. Tuolloin teoksella on oma autonominen elämänsä. Hough'n käsitys salatuista merkityksistä on läheinen myös kuvataiteen tulkinnan nykykäsitykselle, jonka mukaan tulkinnassa vastaanottajalle jää mahdollisuus merkityksen muodostamiseen.

Pohdittaessa tulkintaa ja kritiikkiä taidekoulussa tulisi vilkaista lähimenneisyyden yli aikaan, jolloin taideakatemioiden ensimmäisiä kritiikin perusteita laadittiin. Giorgio Vasarin kritiikin määritelmän mukaan huomio tulisi kiinnittää sommitteluun, piirustukseen ja värin lisäksi ilmaisuun. Kritiikin ja arvion määritteli nykytaiteen kontekstissa Giorgio Vasarikin toisin. Hän todennäköisesti huomioisi opiskelijan työssä vieläkin ilmaisun, mutta värin, piirustuksen ja sommittelun tilalle hän mainitsisi tietoisuuden työskentelyn konteksteista. Keskiajan jälkeisessä maalaustaiteessa realistinen ja fyysinen ihmisen kuvaaminen yleistyivät ja maalaukset oli usein tuotettu kirkkojen ja varakkaan väestön tilaustöinä.¹⁴⁴ Teoksen esittämisen konteksti ei niinkään muuttanut taiteilijan ilmaisua tai teoksen tulkintaa. Se, missä kontekstissa taideteos esitetään, vaikuttaa teoksen tulkintaan ja kritiikkiin.

Taideopiskelijan teoksien valmistumista ohjaa sisäisen kehityksen lisäksi työskentelyä ympäröivä puhe ja arviointi. Teokset esitetään seminaareissa ja kritiikeissä. ”Koulutusohjelmien kritiikit ovat oppimistilanteita, joissa opiskelijat näyttävät omia teoksiaan ja puhuvat koulutusohjelman professorin tai muun opettajan johdolla niiden sisällöstä ja usein myös teknisistä seikoista”, Martta Heikkilä (2014) kiteyttää ”Sanoista tekoihin” -artikkelissaan. Opiskelijat suhtautuvat kritiikkeihin ja kurssin tai tietyn työskentelyjakson jälkeisiin palautetilaisuuksiin eri tavoin. Yleensä jokainen opiskelija esittelee työnsä ja kaikilla on mahdollisuus kertoa havainnoistaan. Silloin ei välttämättä tiedetä teoksen taustoista tai muita asiayhteyksiä, vaan tarkastelu kohdistuu teoksen ulkomuotoon ja kaikkeen siihen, mitä teoksesta on nähtävillä. Toisinaan teoksen nimi tai muu taustatieto saattaa ohjata teoksen katsomista tai kokemista ja toisinaan opiskelijan kertomat asiat itse työskentelyprosessista.

Pystyykö toinen, esimerkiksi opettaja, tulkitsemaan teosta paremmin kuin itse tekijä? Voiko opettaja tai toinen opiskelija puhua väärin teoksesta? Venla Heleniuksen mukaan opettaja ei välttämättä puhu väärin, mutta opettaja voi ”olla väärin”. Hän sanoo: ”Jos vaikka opettaja käyttää valtaa tai antaa omien makumieltymystensä ohjailla. Tai ovathan ne läsnä, mutta ettei tulisi ilkeyttä tai

¹⁴⁴ Encyclopædia Britannica, <https://www.britannica.com/biography/Giorgio-Vasari>.

provosoitumista tilanteessa jossa sitä ei tarvita.”¹⁴⁵ Nähdäkseni opettajan tehtävä on luoda hyväksyvä ilmapiiri, jossa kaikki kokevat mahdollisuutensa sanoa tai olla sanomatta mitään. Yleensä seminaari tai palautetilanne on keskittynyt, ja mielenkiintoiset keskustelut saattavat polveilla kauaksikin itse teoksesta ja päätyä merkityksettä miun huomioihin.

Kritiikillä kuitenkin on aina merkitystä, sillä onnistuneessa kritiikissä voidaan keskustella siitä, miksi teos nähdään tietyllä tavalla ja nähdäänkö siinä jotain hyvää vai huonoa. Kritiikeissä voi tulla myös tietoisiksi historiallisista yhteyksistä jo olemassa oleviin teoksiin tai ajassa havaittaviin teemoihin. Joskus palautteenantotilanne voi olla alusta asti hyvin jännittynyt, ja on olemassa kritiikkitilaisuuksia, jotka eivät onnistu. Siihen saattaa olla syynä opettajan tai muiden opiskelijoiden vääränlainen puhe tai puhumattomuus, mutta myös opiskelijan oma jännittyneisyys palautetilannetta kohtaan saattaa lukita palautteen. Kritiikkitilanne voi tuoda eteen odottamattomia ja liian suuria paineita, joita opiskelija ei kestäkään kohdata. Työssään onnistuminen ja toisten arvioinnin kohteena oleminen on tilanne, johon on vaikea valmistautua. Näissä tilanteissa opiskelija saattaa kuulla opettajan sanat paljon vahvemmin ja heijastella niitä suhteessa koko tuotantoonsa tai identiteettiinsä. Tarja Pitkänen-Walter sanoo palautteen antamisesta: ”Ainoa mitä voidaan opettaa ja mikä on tärkeää pedagogikan kannalta, on toisen kunnioitus ja se, että opettaja ei tyrmlää opiskelijaa. Taiteen opettamisessa on niin isot sisällöt ja taiteellinen työskentely on niin henkilöön sidottua, että kritiikki voi tavallaan tuhota ihmistä.”¹⁴⁶

Taiteen tekeminen on ajattelua, samoin kuin kritiikki on ajattelua ja mielipiteitä siitä, kuinka teos on tehty ja miten se vaikuttaa katsojaan. Näen tulkinnan tapahtumana teoksen ja sanan välissä. Katsoessani tai kokiessani teoksen ajattelen sen olevan enemmän kuin ymmärrykseni, ja silti sanoilla yritän valaista näkemääni ja kokemaani. Toisinaan kritiikinanto on kuin heijastus jostain, joka loistaa omaa valoaan. Kietoutuessaan toisiinsa sana ja teos saattavat myös läpivalaista toisensa; toisinaan vasta teoksen äärellä siitä sanotut sanat saavat syvemmän merkityksen ja taas toisinaan sanallistettaessa teoksen piilevät merkitykset voidaan tunnistaa. Hermeneutiikkaa kehittäneen filosofin Hans-Georg Gadamerin (2005, 32) mukaan ymmärtävä tulkinta on kehämäinen ajatus, joka syntyy siitä, että tulkitsija kohdistaa ajatuksensa päämääränänsä tulkita teos, jolloin ensimmäiset merkitykset jo ohjailevat tulkintaa. Tuolloin fenomenolo-

¹⁴⁵ Venla Heleniuksen haastattelu 30.5.2017.

¹⁴⁶ Tarja Pitkänen-Walterin haastattelu 26.5.2017.

ginen lähestymistapani ei riitä vastaanottamaan teosta, vaan teoksessa puhuttelee materiaalin synnyttämä abstraktio tai muu eloton tekijä, joka muodostaa tapahtuman, johon ruumiillani en ota osaa. Kriitikinannossa teos on nähtävä läheltä ja kaukaa ja niin myös opiskelija teokseen kietoutuneena ja siitä irrallaan. Teoksen yksityiskohta saattaa vaatia mikrotason tarkastelua, ja toisaalta teos on nähtävä ympäristössään, jonka hahmottaminen saattaa vaatia etäännytystä ja irrottautumista omasta katsomiskokemuksesta.

Pystyäkseni opettajana ymmärtämään teosta syvemmin ja altistaakseni itseni sen vaikutukselle minun on kuitenkin muodostettava merkityksiä ja toisinaan sanottava ne ääneen. Teoksen yksityiskohta, esimerkiksi valokuvan kuvarajaus, videon äänimaailman vaihdos tai piirustuksen väripintojen yhtymäkohta, saattaa olla merkityksellinen yhdelle mutta ei toiselle. Tarja Pitkänen-Walterin mielestä olisi kiinnostava järjestää kritiikkejä, joissa olisi kuka tahansa kritisoi massa teoksia: ”Miten eri tavalla sama asia voidaan nähdä? Työhuonekäynneillä opiskelijan on tärkeää kuulla, että joku näkee teoksen aivan toisin kuin opiskelija itse. Kuva-aiheen asemesta jollekulle merkitykselliseksi voi muodostua, vaikka tapa, jolla väri on levitetty ja kiinnitetty pinnalle. Sitä voi artikuloida tiettyssä määrin, mutta toisaalta teoksesta voi välittyä myös tyystin sanoilla tavoittamattomia tunteja. Teos voi toimia myös nimenomaan herättämättä puhetta.”¹⁴⁷ Valmistaessaan teosta taiteilija ei voi tietää, miten katsoja kokee teoksen tai teoksessa syntyneet ratkaisut. Toisinaan taideopiskelija haluaisi kuulla opettajan määritelmän tai hakee toisten sanoista merkityksiä mieluummin kuin luottaa niihin aineksiin, joista itse näkee teoksen rakentuvan. Pia Euro kokee valmiiden teosten arvostelemisen epäkiinnostavaksi: ”Tuolloin pahoittelen, että en pysty tarjoamaan opiskelijoiden usein toivomia valmiita merkityksiä ja arvoasteikkoja. Valmiista teoksesta puhuminen ei ole keskeisin tehtäväni opettajana. Jos otan esille asioita keskeneräisten teosten kohdalla, puhun siitä, miten teos on nähtävissä suhteessa sitä ympäröivään maailmaan. Tai voidaan keskustella siitä, miten on onnistuttu tai epäonnistuttu.”¹⁴⁸

Taideteos, jossa nähdään puutteita, aiheuttaa enemmän keskustelua kuin onnistunut teos. Miten ottaa vastaan palaute epäonnistumisesta? Kielteisten huomioiden kautta voi kehittyä, mutta palaute voi olla myös liian suoraa, jolloin siihen on vaikea suhtautua. Taiteilijan koulutus voisi kasvattaa opiskelijaa avoimempaan suuntaan ainakin Iiri Poterin mielestä: ”Kuvataideakatemiassa

147 Tarja Pitkänen-Walterin haastattelu 26.5.2017.

148 Piau Euron haastattelu 7.6.2017.

ollaan kilttejä ja opiskelijaa tuetaan, mutta se on jotenkin päälle liimattua. Joillakin opiskelijoilla on kokemusta vihapuheesta, joka koulun ulkopuolisilta ihmisiltä. Teosta kohtaan ollaan vihamielisiä. Kun ihmisten yleinen empaattinen taso on niin matalalla, ilkeä puhe osuu suoraan taiteilijaa kohtaan. Se pelottaa hieman, sillä en ole valmistautunut siihen, että joutuu sellaisen hyökkäyksen kohteeksi. Kaikesta löytyy jotain hyvää.”¹⁴⁹ Poterin mielestä on kannustavaa, että on saanut kuulla tehneensä joitain hienoja valintoja, sillä teosten potentiaalin saattaa löytää toisen tavasta katsoa – taiteen vapaus mahdollistaa sen, että voi tehdä ja nähdä sekä ”sanoa mitä vain”.

Toisaalta koen ongelmalliseksi sen, että opettaja sanoisi, mitä henkilökohtaisesti pitää teoksesta. Tuolloin on kyse mieltymyksistä, jolloin mielipide vaikuttaa opiskelijan teoksen arvioon. Vapaus sanoa ”mitä vain” ei välttämättä myöskään pedagogisessa mielessä luo hyvää ilmapiiriä. Opiskelijat ovat erilaisissa tilanteissa itsenäisessä työskentelyssä, ja opettajan on otettava huomioon opiskelijan vastaanottokyky ja työskentelyn aikaisemmat vaiheet, jos mahdollista. Muistan omilta opiskeluajoilta toisen opiskelijan tai opettajan tulkinnan tai kommentoinnin aiheuttaneen sokean pisteen omassa työssäni. Kommentti on kenties sanottu sellaisessa hetkessä, että työskentelyssäni olisin toivonut huomioita esimerkiksi sisällöstä enemmän kuin teoksen esittämisestä. Tuolloin arvokas asia siitä esittämiseen liittyneestä seikasta jäi vaille huomiotani, vaikka se olisi ollut myös arvokasta oppia. Työskentelyprosessien sokeat pisteet huomioidaan vasta jälkikäteen. Opettajan sanat ja niiden merkitykset opiskelija voi ymmärtää erillisiksi asioiksi eikä sellaisena kokonaisuutena, jonka opettaja on saattanut muodostaa opiskelijan työstä jo pidemmällä aikavälillä.

Palautteenannossa opettaja käyttää pedagogista tietämistään ja taitamistaan. Se on herkkää kommunikaatiota, jonka onnistumisessa on ensiarvoista kyky kuunnella ja kunnioittaa toista. Kritiikinannossa opettaja voi pohtia sitä, miten tästä eteenpäin ja miten näkee opiskelijan onnistuneen esittämään sen, mitä itse kokee tehneensä näkyväksi. Huomattuani, että kritiikkitilanne ei toimi, minun oli syytä miettiä sitä, oliko omassa tavassani toimia tai sanoa kritisoimista. Opetusta suunniteltaessa opettaja pohtii kritiikin tai palautteen osuutta opetuksessaan. Pedagogisesti on myös hyvä, että opiskelijat tietävät opetusjakson alussa, kuinka jakso päättyy, sillä toisinaan kritiikinantoon kutsutaan ulkopuolisia keskustelijoita ja toisinaan se pidetään opettajan ja opiskelijoiden välisenä tilaisuutena.

Olisi tärkeää analysoida taiteilijan koulutuksen kehittymistä ja sitä, mitä 2000-luvulla on tapahtunut juuri palautteen annossa ja ylipäättään kritiikin muodoissa. Mihin tulisi kiinnittää huomiota? Tulkitaanko nykytaidetta tietyn kriteerein vai vaihtelevatko kriteerit eri instituutioissa? Vaikuttaako taideinstituutioiden toiminta kuvataiteilijan koulutuksessa tapahtuvaan tulkintaan? Vaikka opiskelija oppii palautteen- ja kritiikinannon yhteydessä myös kontekstien tiedostamisesta ja taideteoreettisesta tarkastelusta, niin ovatko ulkomaailman vaateet riittävästi osana opetusta?

Kuraattorina ja kriitikkona tunnettu Nicolas Bourriaud (2015) kirjoittaa ”Revisiting the educational turn (How I tried to renovate an art school)” -artikkelissaan, että taidekoulutuksen tulisi valmistaa opiskelijat erilaisiin kohtaamisiin ulkomaailman kanssa, vaikka he näkisivätkin itsensä ”suojatuiksi” siltä. Toisinaan opettaja saa kuulla opiskelijoiden toiveen siitä, että he saisivat enemmän kritiikkiä. Pia Euro kommentoi opiskelijoiden toivetta: ”Samaan aikaan opiskelijat haluavat eräänlaisen totuuden kuvauksen ja vakuutuksen oman taiteensa elinkelpoisuudesta.”¹⁵⁰ Taiteen opetus tarvitsee monenlaisia tulkintoja, ja kritiikin tulee olla rakentavaa – oli se sitten sisällöltään negatiivista tai positiivista. Opiskelijan tehtävä on myös oppia kuulemaan ja hyödyntämään palautetta, kun taas opettajan on säädeltävä tulkintojaan ja samalla pyrittävä avaamaan opiskelijan ajattelua ulkomaailmaan ja opiskelijan työhön kuuluviin alueisiin. Opettaja edustaa ainakin osittain jonkinlaista auktoriteettia opiskelijalleen, ja monet opettajina toimivat taiteilijat kuuluvat taiteen verkostoissa useihin vaikutuspiireihin ja tekevät arviointityötä esimerkiksi apurahojen, palkintojen ja muiden etuuksien jakamisen parissa. Tällöin opettajalla on myös näkemystä siitä, kuinka opiskelijan työ asettuu nykyaikaisen ja sen historian konteksteihin.

Käsitteellistäminen ja taiteesta puhumisen kehittäminen koulutuksen sisällä ovat ensiarvoisen tärkeitä. Kehittämällä kuvataiteilijan kykyä sanallistaa ja arvioida omaa työskentelynsä kuvataiteen erityislaatuisuuden arvostaminen kasvaa myös koulutuksen ulkopuolella, sillä yksi kuvataiteilija saattaa edustaa joissakin tilanteissa koko kuvataiteen alaa. Kun kuvataiteilija kykenee tulkintoihin ja arviointeihin sekä taiteellisen työskentelyn puolesta argumentointiin, hän on osa sitä kehitystä, joka myös arvottaa taiteen, taiteilijan ja hänen koulutuksensa tarpeen. Yhteiskunnallisessa keskustelussa hiljaisuus tarkoittaa myöntymistä vallitseviin käsityksiin, joista kuvataiteilijan koulutuksessa tulee aktiivisesti kes-

150 Pia Euron haastattelu 7.6.2017.

kustella. Taiteen opiskelu ja taiteilijana toimiminen on yhteiskunnallinen päätös, jonka jokainen opiskelija ja opettaja on henkilökohtaisesti tehnyt. Keskusteluun voi osallistua tiedostamalla sen, mitä haluaa sanoa, ja osaamalla sanoa sen joko sanoin tai taiteensa kautta. Kun kyseessä on teos, jota muut arvioivat, on myös ensiarvoista osata itse asettaa teokselle konteksti ja kyetä sen nimeämiseen. Tulkintojen erot aiheuttavat törmäystä ja keskustelua. Eettisen ja esteettisen väliset suhteet ja niistä keskustelu on ollut yksi nykytaiteen tehtävä ja toivottavasti on myös sitä jatkossa.

6.5. Koulutus filosofiana

Koulutus perustuu tiedon jakamiseen. Ranskalainen filosofi Jacques Rancière on kirjoittanut esteettisen ja poliittisen suhteesta ja tuo esiin tasa-arvon ja demokraattisen ajattelun ongelman niin yhteiskunnassa kuin koulutuksessa. Käsittelen Rancièren teoksen *Le Partage du sensible: Esthétique et politique* (2000; suomeksi *Aistittavan osa: esteettinen ja poliittinen*, 2006) pohjalta sitä, mitä hän puhuu koulutuksesta, ja sen lisäksi käsittelen hänen kirjoitustensa pohjalta yhdenvertaisuuden, totuuden ja emansipaation kysymyksiä taiteilijan koulutuksessa. Nämä kysymykset johtavat pohdintaan yliopisto-opiskelijan vapaudesta oman opiskelunsa suunnitteluun ja kuvataiteilijan opettamisen luonteesta. Kuvataideakatemiassa opetussuunnitelman uudistus tehtiin vuonna 2016, jolloin opiskelijan valinnanvapaus ja itsenäisen taiteellisen työskentelyn osuus opinnoissa laajenivat aikaisemmasta. Tämä uudistus tukee taiteilijana toimimisen itseohjautuvaa lähtökohtaa.¹⁵¹

Sanat ”vapaus”, ”keskustelu” ja ”aistit” korostuvat puhuttaessa taiteilijan koulutuksesta ja erityisesti opettamisen metodien kuvailusta. Kuvataiteilijan koulutuksessa on oppilaitoksista riippuen erilaisia vapauksia valita opintoihinsa vaikuttavia seikkoja, oli kyseessä sitten opintojen sisältö tai ohjaavat opettajat. Taideyliopistossa kuka tahansa opettaja tai koulun ulkopuolinen asiantuntija voidaan pyytää opiskelijan työhuoneelle keskustelemaan hänen työstään. Kuvataiteilijan koulutuksessa on keskeistä keskustelu opiskelijan teosten tai teosideoiden äärellä, mikä jo alun alkaen asettaa opettajan tilanteeseen, jota ei voi suunnitella etukäteen. Joissain tilanteissa opettajalla on luonnollisesti paljonkin taustatietoa opiskelijan työvaiheista tai vaikkapa näytellyissä nähdyistä teoksista,

¹⁵¹ Taideyliopiston Kuvataideakatemian opinto-opas 2017–2018, 7.

mutta toisinaan työhuonekeskusteluissa opettaja tapaa opiskelijan ja hänen teoksensa ensimmäistä kertaa. Työhuonekeskusteluilla on erilaisia muotoja, ja ne ovat eri tavoin organisoituja, mutta keskeistä työhuonekeskusteluille ovat opettajan havainnot suhteessa opiskelijan työhön. Yhden taidekoulun sisällä voi nähdä useita opettamisen koulukuntia, joihin vaikuttavat erilaiset toimintatavat ja puhumisen diskurssit. Opettajilla on vapaus oman koulutusfilosofiansa luomiseen siksi, että opetus muotoutuu opettajien harjoittamien käytäntöjen ympärille niin ryhmätilanteessa kuin kahdenkeskeisessä opetuksessa.

Opettaja ei tee tietoisia valintoja aistiessaan ja havainnoidessaan opiskelijan työtä, mutta hän valitsee useista havainnosta sen, johon keskittyy reflektoidessaan. Vielä suurempia valintoja opettaja tekee aloittaessaan keskustelun jostakin tietystä asiasta. Tämä ajatus vertautuu Rancièren kehittämään termiin ”aistittavan osa”, joka tarkoittaa sananmukaisesti jonkin osaa tai jakoa (*partage*). Keskustelun kohteeksi rajautuu asia, joka muodostaa yhteisen olemassaolon ja samalla rajaa jotakin pois. Opettaja hahmottaa opiskelijan työssä yksilöllisen tavan tai järjestelmän, ja niiden aistiminen vaatii valintaa. Samalla tavalla Rancièren aistittavan osa (tai jakaminen) tuottaa tietyn tosiasioiden järjestelmän, joka rajaa näkemistä, kuulemista, ajattelua, puhumista ja toimimista (Rancièr 2006).

Kahdenkeskisen työhuonekäynnin sopiminen muistuttaa psykoanalyttikon tai lääkärin vastaanottoa tai muuta varattua aikaa vaativaa tapaamista. Erona on kuitenkin se, että opiskelija ei välttämättä kaipaa lääkettä tai apua ongelmaansa vaan mitä todennäköisimmin haluaa altistaa oman työskentelynsä toisen katseelle sekä yhteiselle ajattelulle ja keskustelulle. Opettajan puolelta tilanne on kiinnostava, sillä hän pääsee jakamaan jotakin, mistä ei välttämättä tiedä mitään etukäteen. Onnistuessaan tilanne on kutkuttava, sillä siinä esillä oleva työprosessi nähdään mahdollisesti ensimmäistä kertaa teoksena tai teossarjana. Kahden ihmisen kohtaaminen ei sulauta heitä toisiinsa, vaan kosketuksen tai törmäyksen johdosta jotakin tapahtuu heidän välissään. Samalla tavalla kahden erillisen ajattelun ja kokemusmaailman kohtaamisessa aito yhteys vaikuttaa molempiin osapuoliin. Astuessani työhuoneeseen ja asettuessani opiskelijan työn äärelle pyrin tyhjentämään mieleni ennakko-odotuksista ja lataamaan avoimen tilan itseni ja opiskelijan välille. Tilanne saattaa tuntua hankalalta silloin, kun opiskelija ja hänen työnsä ovat täysin uusia minulle. Tuolloin tunnen itseni kömpelöksi yrittäessäni ymmärtää opiskelijan työtä. Toisinaan taas oivallan opiskelijan teoksista runsaasti asioita, ja siihen saattaa vaikuttaa opiskelijan kanssa käyty lyhytkin keskustelu. Ajatusten kulun ennalta-arvaamattomuus johtaa siihen, että keskustelu risteilee eri asioiden välillä. Kun opettajan ja opiskelijan ajattelu ovat

yhdenvertaisia, keskustelu voi onnistua ja molemmat osapuolet voivat oppia uutta. Oppiminen ei siis ole yksipuolista – koen taiteen opettajana usein saavani vähintään yhtä paljon kuin tunnen antavani.

Kuvataiteilijan opinnoissa henkilökohtaista ohjausta ja yksilöllistä opetusta on poikkeuksellisen paljon verrattuna luento- ja kurssimuotoiseen opetukseen.¹⁵² Eri taidealojen yliopistotason kurssi- ja ryhmäopetuksesta minulla on enemmän kokemusta toimiessani opettajana Aalto-yliopiston ja Göteborgin yliopiston Konthögskolan Valandin (Akademin Valand) maisteriohjelmissa. Kun olen saanut vapaasti suunnitella ja toteuttaa ryhmäopetusta, olen havainnut ryhmän edesauttavan yksilön työtä ja joskus merkittävästikin: esimerkiksi Aalto-yliopiston ViCCA-maisteriohjelmissa ryhmässä pohdittu tehtävä eteni opiskelijoiden mielestä intensiivisemmin kuin itsenäisesti toteutettuna. Pyrkiessäni kurssi-opettamisessa opettajan ja opiskelijoiden symmetriseen suhteeseen asetan myös paineita opiskelijoille nähdä, aistia ja kuulla sekä ajatella ja kommentoida toisten opiskelijoiden työskentelyä. Yksilöllinenkin työskentely syvenyi, kun ryhmätilanteissa saadut muiden ryhmän osanottajien huomiot motivoivat työstämään omaa teosta ryhmätapaamisten välillä. Ryhmätyöskentelyn kehittämisessä pidän tärkeänä opettajan ja opiskelijoiden yhdenvertaisuutta kurssityöskentelyssä, esimerkiksi niin, että opiskelijalle tarjoutuu mahdollisuus vaikuttaa kurssin sisällön ja toteutustapojen suunnitteluun. Uskoisin, että ryhmäopetuksen eri muotojen kehittämisestä kaikki koulutukset voisivat hyötyä vielä enemmän.

Rancièren luonnehtima yhdenvertaisuus ei välttämättä voi kuitenkaan täydellisesti toteutua opettaja–opiskelija-suhteessa. Täysin yhdenvertaisen suhteen todennäköisyys koulutuksessa on hypoteettinen. Opettajan ja opiskelijan välillä on mahdollisuus yhdessä oppimiseen, mutta se ei poista kokonaan suhteen dynamiikkaan vaikuttavaa opettaja–opiskelija-asetelmaa. Jacques Rancière esittää kirjassaan *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* (1987; englanniksi *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*, 1991) koulumestari Joseph Jacotot'n (1770–1840) toteuttamaa kasvatusoppia ja -ideaa. Tämän mukaan opettajan ei tulisi vain pyrkiä tasa-arvoiseen ajatteluun – järjen yhdenvertaisuuden tulisi olla pedagogisen toiminnan lähtökohta. Vaikka teoria

¹⁵² Kuvataideakatemian kandidaatin ja maisterin koulutuksen yhtenä tavoitteena on ”Tarjota opiskelijan oman kiinnostuksen mukaisia käytännöllisiä ja teknisiä valmiuksia sekä henkilökohtaista ohjausta kuvataiteen eri alueilla. Yksilöllinen opetus ja kriittinen keskusteluympäristö vahvistavat taiteilijuuden kehittymistä sekä syventävät ymmärrystä nykyaikaisen taiteen konteksteista ja käytännöistä.” [Http://www.uniarts.fi/sites/default/files/KuvA_Opinto-opas_2017-18_web.pdf](http://www.uniarts.fi/sites/default/files/KuvA_Opinto-opas_2017-18_web.pdf), s. 13–14.

perustuu järjen yhdenvertaisuudelle, siinä on kysymys opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta, jota kuvastaa jonkinlainen staattisuus. Opettaja on yleensä kokeneempi kuin opiskelija, ja opiskelijakin osaa jo paljon asioita – kumpikaan ei ole täysin tyhjä taulu eikä ilman kokemuksia ja menneisyyttä. Nähdäkseni jokainen opettaja–oppilas-suhde on ainutkertainen, ja siihen vaikuttavat opettajan ja opiskelijan persoonat ja tilanne sekä niissä tapahtuvat muutokset. Juuri tässä Rancièren kasvatusopillinen teoria ontuu, sillä opiskelijan ja opettajan suhdetta tai siinä tapahtuvaa muutosta ei huomioda. Rancièren kasvatusoppi ei tuo esiin oppimista havainnollisena, toiminnallisena ja situationaalisena, sillä siitä puuttuu elävän, kokemuksellisen ruumiin näkökulma.¹⁵³

Rancièr kuvailee Jacotot'n ja hänen oppilaidensa suhdetta halujen väliseksi suhteeksi eikä älylliseksi suhteeksi (Bingham & Biesta 2010, 137).

Tuolloin opettajan järkikään ei asetu toisen järjen yläpuolelle, vaan pikemminkin opettajan läsnäolo on tahtoa, joka velvoittaa opiskelijaa työskentelemään. Halu tässä suhteessa voi tarkoittaa sitä, että opettaja mahdollistaa omalla läsnäolollaan ja halullaan uskoa opiskelijan kapasiteettiin ja uskoo opiskelijan tavoittavan päämääränsä. Oppimattoman opettajan ei välttämättä tarvitse osata niitä asioita, joita opiskelija pyrkii ymmärtämään, osaamaan tai toteuttamaan. Kyseessä ei ole autoritääriin suhde, mutta hierarkian ei voi kokonaan väittää hävinneenkään.

Taiteen opettamisessa opettajan ja opiskelijan hierarkkinen asetelma voi horjua myös muuten, vaikka heidän välisensä suhde on pohjimmiltaan vapaampi kuin klassisessa mestari-kisälli-suhteessa. Opettajan on tiedostettava työskentelevänsä samalla taiteen kentällä opiskelijan kanssa. Oppiminen mahdollistuu, kun käsityskyvyt ovat tasa-arvoisella pohjalla, ja opiskelija on otettava vastaan omalla yksilöllisellä tavallaan. Toisaalta tasa-arvoinen asetelma vaikuttaa keinotekoiselta ja mahdottomaltakin, jos ajatellaan klassista luento-opetusta, jossa opettaja puhuu ja opiskelija kuuntelee. Voiko luentotilanne tuolloin olla yhdenvertainen? Opettaja voisi esimerkiksi luopua luentotilanteen rajoituksista ja asettaa opiskelijat tilanteeseen, jossa heidän on pyrittävä selvittämään luentonsa aiheita itse, ja jättää jakamatta oma näkökulmansa. Opettaja voi kehittää kokeellisen opetusmetodin, joka voisi tarkoittaa luentotapojen rikkomista, kuten taideyliopistoissa nykyään jo tapahtuu. Taiteilijan koulutuksessa ei aina siirretäkään tietoa opettajalta opiskelijalle, vaan koulutus on näkökulmien vaihtoa tai tilanteita,

¹⁵³ Leena Rouhiais (2011, 75–94) tekstissä ruumiillisesta oppimisesta Maurice Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologisten käsitysten pohjalta.

joissa eri suunnista tulevat ajatusrakennelmat haastavat toisiaan. Riikka Stewen (2014, 174) kertoo pyrkivänsä rakentamaan luentotilanteensa mahdollisimman avoimiksi ja tarjoaa opiskelijoille vastarinnan mahdollisuuden. Hänen mukaansa taideyliopiston opiskelijat ovat valmiimpia kyseenalaistamaan sen, mitä opettaja tuo esille, kuin tavanomaisessa yliopistossa opiskelevat.

Opettajan ja oppilaitoksen kehittymisen kannalta taiteen merkityksiä ja yhteiskunnallista suhdetta tulisi jatkuvasti ruokkia teoreettisilla kysymyksillä ja filosofisella ajattelulla. Tämän tulisi tapahtua nykyistä avoimemmin oppilaitosten hallinnon, opettajien ja opiskelijoiden kesken. Opiskelijalle on merkittävää, että opetussuunnitelma sallii vapauden sekä sen, että koulutuksen osaksi lisätään siihen aikaisemmin kuulumattomia aiheita, kuten ajassa syntyviä uusia ilmiöitä ja niiden kautta muodostuvia suhteita. Nämä muutokset tapahtuvat osittain koulutuksessa syntyneistä toiveista, mutta usein paine tulee myös ulkoapäin yhteiskunnassa ja taloudessa tapahtuvista muutoksista. Taiteilijan tehtävä ja osa yhteiskunnassa ovat jatkuvassa muutoksessa, mutta erityisesti 2000-luvun uusliberalistiset strategiat ja teknologinen kehitys ovat asettaneet paineita koulutuksen sisällölle ja haastaneet taidekoulujen olemassaoloa. Toisaalta kuvataiteilijan koulutusta tulisi kehittää niin, että taiteen erityisluonne ja moninaisuus säilyvät. Kuinka ammatissaan toimiva taiteilija on tai voisi olla osa tietoyhteiskunnan kehitystä? Kuinka välttää taiteen kautta haettavan hyödyn näkökulma? Esteettiset ja eettiset kysymykset ovat osa taiteilijan koulutusta, samoin kuin taidepedagogiikan peruskysymys: miten opettaa sitä, mitä ei vielä tiedetä?¹⁵⁴ Kriittisellä suhteella ”ulkomaailmaan” ja yhteiskuntaa kohti suuntautuvalla ajattelulla voidaan lisätä taiteen merkitysten sekä vaikuttavuuden pohdintaa osana opintoja.

Toisinaan opintojen yhteiskunnalliset, poliittiset tai muut institutionaaliset päämäärät saattavat rasittaa koulutuksen sisältöä niin, että pienemmät opetusyksiköt tai aineet yhdistetään tai poistetaan. Demokratian nimissä on tasapäistetty opintojen ideaa ja vaihtoehtoja on karsittu, jotta opiskelijoiden opintopolut olisivat yhteneväisemmät. Taideyliopistossa on pyritty demokraattisen idean vastakkaiseen malliin, jolloin opiskelija räätälöi omat opintonsa ja opintopolusta tulee yksilöllinen. Nämä erot voivat olla hienovaraisia, mutta niiden näkeminen ja nimeäminen ovat enemmän kuin tärkeitä taiteen moninaisuuden säilyttämisen

¹⁵⁴ Eeva Anttilan (2011, 5–11) toimittamassa teoksessa *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* alkupuheen laatineet teoksen kirjoittajat Anttilan lisäksi Liora Bresler, Marja-Leena Jun-
tunen, Teija Löytönen, Leena Rouhiainen, Marjo Räsänen, Riku Saastamoinen, Inkeri Sava, Juha Varto, Lauri Väkevä ja Heidi Westerlund painottavat taidepedagogiikkaa omana tiedonalanaan, joka yhdistää esteettisen ja eettisen alueen.

kannalta. Taiteilijan koulutuksessa tulisi nähdä taiteeseen liitetyt odotukset niin, että ne eivät rajoita taiteellisten arvojen kehitystä. Osataanko kuvataiteilijan koulutuksessa säilyttää traditio ja samalla lisätä tutkintouudistusten mukana tulleiden haasteiden osuutta koulutuksessa? Opintopisteiden antaminen taiteellisesta työskentelystä on pakollista, jotta tutkintojen suorittaminen on yhdenvertaista muun yliopisto-opetuksen kanssa. Kuitenkin käytäntöön perustuva taiteellinen työ voi perustua paljonkin ajattelun ja tekemisen prosesseihin, joista ei välttämättä jää konkreettista jälkeä, kun työ tapahtuu muualla tai on aineetonta ja tiettyyn tilanteeseen kytkeytyvää. Tuolloin työn määrää ja laatua arvioidaan ja pisteytetään dokumentaation ja opiskelijan kertoman pohjalta.

Taiteellisen prosessin äärellä ei toisaalta selitetä, vaan siinä ollaan ja tarkastellaan teosta sekä itsenäistytään tekijöinä ja opitaan siitä, kuinka oma työskentely mahdollistuu ja toteutuu. Rancièren teorian emansipatorinen ajattelu toteutuu kuvataiteilijaksi opiskelevan itsenäisessä taiteellisessa työskentelyssä. Hänen koulutusta käsittelevissä kirjoituksissaan kriittisyys kohdistuu yhteiskuntaan ja koulutuksen ajatukseen. Hänen mukaansa oppilas sitoutuu opettajaansa, joka on ”selittäjä” (*explicateur*) (Rancière 1991, 15). Selittäminen ei välttämättä jätä tilaa omalle ajattelulle ja älyn kehittymiselle. Rancièren mukaan selittäminen tylsistyyttää. Kuvataiteilijan koulutuksessa teoreettiset näkökulmat ja niiden selittäminen eivät kosketa opiskelijaa samalla tavalla kuin itsenäisen ajattelun ja työskentelyn avulla löydetty näkökulma. Jos tukeutuisimme taiteen koulutuksessa vain teoreettiseen opiskeluun, tuolloin ”koulu’ toimisi ennen kaikkea metaforana selittämisen käytännölle eikä sen tarpeelliselle tai ainutlaatuiselle paikalle.”¹⁵⁵ Toisaalta tämä näkökulma on hyvin teoreettinen ja pysähtynyt kuva ”koulusta”, sillä näkemämme rakenne ei kerro mitään siitä sisäisestä liikkeestä, jota koulutuksessa ja sen ympärillä tapahtuu. Selittäminen liittyy tiedon hallintaan ja kysymyksen autoritäärisen asetelman purkamisesta, joka on jo käynnissä tai osittain tapahtunut nykyaikaisissa ja länsimaaisissa taiteilijan opinnoissa.¹⁵⁶

155 Charles Binghamin ja Gert Biestan (2010, 153) kirjasta lainaus: ”— ‘the school’ functions first and foremost as a *metaphor* for the practice of explanation, and not as its necessary or exclusive site.” Käännös omani.

156 Muutos voidaan nähdä myös jo peruskouluissa, joissa on toteutettu uutta opetussuunnitelmaa syksystä 2016 alkaen. Perusopetuksen päätavoitteena on laaja-alainen osaaminen yhdistämällä oppiaineita ja oppilaan oma tiedonetsintä digitaalisten laitteiden ja tutustumiskäyntien avulla. Peruskoulun vuonna 2014 laaditussa opetussuunnitelmassa oppilas nähdään aktiivisena tiedonetsijänä. [Http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).

Nähdäkseni avoimuus ja tasavertaisuus toteutuvat taiteilijan koulutuksessa. Mitä epäkohtia nykyisessä kuvataiteilijan koulutuksessa sitten on? Gert Biesta (2003, 58–80) jatkaa Rancièren ajatusta ja pohtii demokratiaa koulutuksen ongelmana, sillä koulutuksen tulisi nähdä ero ja toisenlaisuus koulutuksen perustana, ei uhkana. Demokraattisessa kehityksessä on riskinä, että erilaisuus ja moninaisuuden käsitykset kapenevat. Taloudelliset esteet tulevat yhä laajemmin näkymään ulkomaalaisten opiskelijoiden mahdollisuuksissa opiskella suomalaisissa yliopistoissa.¹⁵⁷ EU- ja ETA-alueiden ulkopuolelta tuleville opiskelijoille asetettujen lukukausimaksujen vaikutus näkyy Suomessa samanaikaisena kuin Ruotsissa ja Tanskassa, joissa uusien ulkomaalaisten opiskelijoiden määrä väheni merkittävästi lukukausimaksujen käyttöönoton jälkeen.¹⁵⁸ Erilaisista kulttuureista tulevia taiteilijoita on häviävä osa Suomen kuvataiteen koulutuksen piirissä jo entuudestaan. Päämääränä kaikelle koulutukselle tulisi olla erilaisuuden sietäminen ja sen kautta koettu ymmärrys eron merkityksestä taideopettajien koulutuksessa (Löytönen 2014, 265). Sama pätee nähdäkseni myös taiteilijakoulutukseen.

Millä tavalla ideologiset ja poliittiset näkemykset vaikuttavat opintojen sisältöön? Rancièren koulutuksen teoria, esteettinen oppimisen tapahtuma, vaikuttaa yhteiskunnalliselta kritiikiltä. Rancièren koulutuksen teoriaa ja opettamisen luonnetta on luonnehdittu demokraattiseksi.¹⁵⁹ Taiteilijoiden ja taiteilijakoulutuksen yhteisössä toteutetaan opetussuunnitelmaa, joka laaditaan omissa ekonomisissa ja poliittisissa puitteissaan. Näihin puitteisiin vaikuttaa demokraattinen ajattelu, mikä ohjaa muokkaamaan marginaalisimpia opiskeluyksiköitä taloudellisista ja sosiaalisista syistä lähemmäksi toisiaan. Suomessa on viime vuosina koulutusta yhdenmukaistettu, tutkintojen nimikkeitä niputettu ja kuvataiteilijan koulu-

¹⁵⁷ Korkeakoulujen ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden maksutyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:22. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepoliitiikan osasto, 2005. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80327/tr22.pdf?sequence=1>.

¹⁵⁸ Selvitys EU- ja ETA-maiden ulkopuolelta tulevien korkeakouluopiskelijoiden koulutuksen maksullisuudesta ja vaikutuksista eri oppilaitoksissa. ”Ulkomaalaisia hakijoita ja opiskelijoita koskevat käytännöt ovat murrosvaiheessa Suomen korkeakoulujärjestelmässä. Kevään 2016 haussa kokeiltiin ensimmäisen kerran hakemuksen käsittelymaksuja ulkomaalaisille hakijoille. Vuonna 2017 käsittelymaksut poistettiin, ja tilalle tulivat lukukausimaksut EU ja ETA-maiden ulkopuolisille opiskelijoille.” <http://tilastoneuvos.vipunen.fi/2017/10/11/ulkomaalaiset-hakijat-ja-opiskelijat-korkeakouluissa/>.

¹⁵⁹ Tästä on useita esimerkkejä: Maarten Simonsin ja Jan Masscheleinin toimittama julkaisu *Rancièr, public education and the taming of democracy* (2011), Michael S. Katzin, Susan Verduccin ja Gert Biestan *Education, democracy and the moral life* (2008) ja Todd Mayn *The political thought of Jacques Rancièr: Creating equality* (2008).

tusohjelmia lopetettu.¹⁶⁰ Rancière kirjoittaa demokratiasta paradoksaalisena politiikkana. Se perustuu enemmistön äänestämään hallitukseen, joka legitimoidaan päättämään yleisistä asioista. Kuinka sitten on mahdollista antaa vapaus kehittää säännöt? Koulutukseen ei voida soveltaa yhteiskunnassa noudatettavaa demokraattista poliittista teoriaa ilman laajempaa kulttuurin perspektiiviä ja arvokeskustelua. Kuvataiteilijan koulutusta halutaan kehittää oppilaitoksissa autonomisesti, jolloin päätökset painottavat enemmän yksilön vapautta kuin sitoutumista esimerkiksi taiteen tuottavuuteen ja yhteiskunnallisuuteen. Taloudellista hyötyä perustellaan usein demokratialla, mutta kuvataiteen kehittämistä ei nähdä taloudellisesti kannattavana. Nykyisin kuvataiteilijan koulutuksen kehittämisen yhteydessä tulisi puhua hyödyn sijaan kulttuurista osana lasten ja nuorten kasvatusta laajemmin, ja humanistinen ajattelu ja yksilön taiteellinen kehittyminen tulisi nähdä hyödyllisenä.

Gert Biestan (2017) mukaan opettamisen tulisi sisältää emansipatorista kunnianhimoa aktivoimalla opiskelijaa subjektina ja ”aikuisena”. Aikuisuutta mitataan itsenäisellä ja kriittisellä ajattelulla. Koulutuksen filosofiaa pohdittaessa mainitaan usein sanat ”emansipatorinen” ja ”kriittinen”, ja näiden lisäksi koulutuksen kehittäminen ohjautuu ajatukseen ”oppimisen purkamisesta” (*unlearning*). Oppimisen purkaminen liittyy oppimisen kulttuurissa pitkään vaikuttaneeseen autoritäärisen kulttuurin hylkäämiseen. Kuvataiteilijan opinnoissa on jo hylätty autoritääriä ajattelutapa vapauttamalla opetus tradition pakollisesta oppimisestä sekä tarjoamalla vapautta opintojen suunnitteluun ja toteutukseen.

Gert Biestan haastattelussa John Baldacchino selittää tutkimustaan siitä, kuinka taiteen opinnoissa syntyy erilaisia todellisuuden käsitteitä, ja esittää kritiikkiään suhteessa varmuuden käsitteeseen, jolla hän viittaa John Deweyn pragmaattiseen ja progressiiviseen oppimiseen. Taiteen koulutuksessa tavanomaisen käytännönläheisen työskentelyn ja asteittain etenevän oppimisen rinnalla hän puhuu myös oppimisen purkamisesta, jossa painottuu taide aistein havaittavana asiana, mikä purkaa varmuuden käsitteen (Naughton & Cole 2017, 8–9). Baldacchinon ”ulosmenon pedagogiikassa” (*exit pedagogy*) ei niinkään ole kysymys lähtemisestä vaan pikemminkin liikkumisesta, tavoittelusta ja saavuttamisesta (*reaching*). Hän kirjoittaa, että oppimisessa, opetuksessa, koulutuksessa ja kulttuurihallinnossa tulisi ajattelua laajentaa ja tutkia rajojen ulkopuolelle asettamaamme (Baldacchino

¹⁶⁰ Tampereen ammattikorkeakoulussa kuvataiteilijan tutkinnon pystyi suorittamaan vuosina 1991–2013. Lahden taideinstituutti sulki ovensa 2016. Koulutuksen lopettamispäätös tehtiin vuonna 2011 osana ammattikorkeakoulujen koulutusleikkauksia. Oppilaitos aloitti Lahden taidekouluna vuonna 1971.

2009, 2012). Tämä pätee niin taiteellisessa työskentelyssä kuin opetuksessakin, ja mahdollisuuksien rajat ilmenevät vasta, kun olemme siirtyneet rajan ulkopuolelle. Toisaalta rajakeskustelua tarvitaan myös korostamaan taiteen ja taiteen koulutuksen osuutta yhteiskunnan kehittämisessä. Baldacchino painottaa taiteen eri tehtäviä: taidetta ei tulisi nähdä pelkästään ilmaisuna, vaan myös mahdollisuutena tulla osaksi monitieteistä tutkimusta. Huomionarvoisena hän pitää sitä, että taide on kulttuuriala, joka luo poliittista kulttuuria (Baldacchino 2012, 2). Kirjassa esitetään kysymys myös lukijalle: Mistä meidän tulisi lähteä ulos? Mitä meidän tulisi tavoitella? ”Ulostulo” voisi merkitä ainakin tuntemattoman puolen tavoittelua ja samanaikaisesti rajojen sisäpuolella olevan tunnistamista ja korostamista (Naughton & Cole 2017, 8). Uudet asiat tai uudet periaatteet ovat mahdollisia ainoastaan, jos tähytetään rajojen ulkopuolelle. Rajankäynti vahvistaa rajojen sisällä tunnistetut asiat, mikä edesauttaa emansipaatiota ja sen säilyttämistä. Taideyliopistojen synty ja taiteen akatemisoituminen ovat jo muuttaneet taiteilijan koulutusta. Moninaiset maailmat kohtaavat ja kehittävät taiteilijaopiskelijoita sekä yhdessä ovat yhä vankempi perusta ja rajat itsenäiselle kuvataiteilijan opille, joka tulisi nähdä omana taitotiedon alanaan.

Ajattelutapojen ja opetuksen uudistamisen muotoja tarkasteltaessa puetaan sanoiksi koulutuksen sisällön muutoksia ja uusia painotuksia, jotka ovat osa kuvataidepedagogiikan kehittämistä. Tutkimuksessani pohdin sitä, mitä taidekoulutus on ollut ja mitä siitä on seurannut, mutta samalla on hyvä myös pohtia sitä, miten se ilmenee nykytaiteessa. Kiinnostavaa on myös pohtia sitä, mitä taide ja kuvataiteilijan koulutus tekevät yksilölle ja yhteiskunnalle. Tutkimuksessani olen hahmottanut sitä, miten kuvataiteilijoita koulutetaan ja miten heitä tulisi kouluttaa. On mahdotonta kirjoittaa yhden ajatustavan mukaista oppikirjaa, mutta voimme ainakin sanallistaa opetusta ja pohtia sitä, mitä pedagogiikka on ja voisi olla kuvataiteilijan koulutuksessa. Käsitykseni mukaan taideopettajan työ on taiteellisen työn kaltaista. Se on myös itsenäisen kehityksen tulosta. Molemmissa tarvitaan persoonallisia ratkaisuja, joihin pystyy henkilö, jolla on elävä ja herkästynyt suhde maailmaan (Varto 1999, 18). Määriteltäväksi jääkin se, mikä on se maailma, johon taidekoulutuksessa reagoidaan. Kriittisen taidon, tiedon ja teorian on palveltava valmistuvaa kuvataiteilijaa pärjäämään yhteiskunnassa, jonka tärkeä osa hän on.



Yhteenveto

Tutkimuksen aiheesta tutkimuksen tavaksi

Olen hahmottanut väitöskirjatyöskentelyssäni taiteellisten produktioiden ja teoreettisen tutkimuksen metodologiaa tutkimuksen edetessä. Taiteellisen tutkimukseni alkuvaiheessa inspiraatio taiteelliseen työskentelyyni virtasi modernista fenomenologisesta filosofiasta. Taiteelliseen työskentelyni teemoina ovat usein ruumiillinen vastaanotto (*response*) ja tilallisuuden kokemus (*experience*). Ruumiin fenomenologian kehittäjänä tunnetun Maurice Merleau-Pontyn (1964) teoria aistivasta ruumista, joka on itsekkin aistittava ja samaa lihaa (*chair*) aistittavan maailman kanssa, inspiroi useita teoksiani. Olemassaolon tiivis suhde maailman kanssa ja erityisesti ajatus maailmasta elettyinä ympäristönä ovat motivoineet ajattelemaan tilallisuutta osana tilan ruumiillista kokemista. Tarkastelen taiteellisen työskentelyni avulla kokemuksia ja elämyksiä ympäristöstä käsin; ruumis on aina suhteessa ympäröivään tilaan. Maurice Merleau-Pontyn ruumiin fenomenologia korostaa ruumiin kokemusta objektina olevan käsitteellisen ruumiin sijaan. *Eletty ruumis* -termi (*corps vécu, lived body*) toimii johtoajatuksena taiteellisessa työskentelyssäni. Tutkimukseni tilallisuuden käsitteet aukko ja välitila ovat aina jonkun kokemia, elettyjä suhteita, eletyissä tiloissa.

Aloittaessani taiteellista tutkimusta pidin fenomenologiaa tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä. Koska tutkimustani ohjasi taiteellinen työ, aloin nähdä fenomenologian muistuttavan ajatteluni ja työskentelyni tapaa. Uusimpia videoteoksia tehdessäni pohdin lähes koko työskentelyni merkitystä. Jokainen tietoinen liike ei kuitenkaan ollut läpeensä harkittu, ja näin ollen tietoisien toiminnan taustalla oli kokemus, joka perustui ruumiin aistimelliseen tietoon. Maurice Merleau-Pontyn ajatus havainnosta ja se, että havaitseminen tapahtuu reflektiivisen tietoisuuden ja reflektioimattoman ruumiillisen kokemuksen moniselitteisenä yhteytenä¹⁶¹ kiteyttää käsitykseni omasta työskentelymetodistani. Huomionarvoista tutkimuksessani on fenomenologiseen havaintoon kuuluva pohdinta, joka synnytti tutkimuksen tavan ja muodon. Tila-ajalliset kerrostumat osana videoinstallaation ideaa mahdollisti sen, että teoksen sisältö ja muoto etenivät prosessinomaisesti. Kun ajattelu ja toiminta johtavat aina uusiin kehiin,

¹⁶¹ Saara Hacklinin, Juho Hotasen ja Hermannin Yli-Tepsan (2011) kirjoittaman tekstin mukaan Maurice Merleau-Pontyn teoksen *Phénoménologie de la perception* (1945) keskeisimpiä teemoja on reflektion ja reflektioimattoman yhteyden havainnossa.

näen myös taiteellisessa tutkimuksessani taiteellisen työskentelyn ja kirjoittamisen toisiaan seuraavan, lähes hermeneuttisen piirteen: työstän samaa ajatusta yhä uudelleen kuin viitekehykseni olisi kehä, jonka jokainen kierros varioi edellistä, mutta tuo mukanaan uuden reflektion. Taiteilija työskentelee muutoksessa, sillä itseys on erilainen joka hetki ja niin myös prosessi etenee ja muuttuu, kuten antiikin filosofi Herakleitos (1971) sanoi kaiken virtaavuudesta: ”Samaan virtaan astumme emmekä astu, me emmekä me.”¹⁶² Kirjoittaessaan on antauduttava tekstin pyörteisiin.

Reflektiivisyyden pohtiminen on myös tärkeä osa taiteilijan työn sanallistamista ja analysointia. Havainnon ja kokemuksen reflektio eroaa itse havainnosta tai kokemuksesta, mutta mikä on niiden ero? Taiteellisessa työskentelyssäni teen havaintoja piirtämällä tai kuvaamalla videolle. Suhteeni esimerkiksi piirtämiseen eroaa piirustuksesta, piirtämästäni jäljestä. Kuinka suhtaudun alkuperäiseen kokemukseeni piirtämisestä? Käsitteellistäessäni piirtämistä huomaa luovani uuden kerroksen piirtämisen tapahtumalle. Kun havainnoin piirtämistä, mietinkö suhdettani piirtämisen esitykseen, presentaatioon vai piirtämisestä syntyneeseen jälkeen, representaatioon? Keskustellessani piirtämisen havainnosta pohdin alkuperäisen havainnon ja siitä jääneen jäljen eroa.

Pohdinnastani syntynyt kuvaus luo oman todellisuutensa. Se *eroaa* alkuperäisestä, luodun jäljen tai kuvan todellisuudesta. Martin Heideggerin eksistentiaali-filosofiassa esiintyy käsite *Lichtung*, aukeama tai avoin tila, jossa jokin voi ilmetä ja jotain kätkeytyä. Nähdäkseni kysymys on hetkessä tapahtuvasta ajattelun liikkeestä. Avautuminen ei pelkästään ole antautumista mielenliikutukselle tai virittäytymistä nyt-hetken vietäväksi. Ajattelun avautuminen ja valo aiheuttavat repeämän, jossa ollaan tietämättömyyden äärellä.

*Työskentelytila ja luomisen tila ovat hänelle jatkuvaa kohtaamista ja jättämistä samanaikaisesti maailmassa, jossa tuntemiensa nurkkien ja kolkkien ja niiden katuviittojen ja liikennesääntöjen, käytyjen polkujen ja moninaisten naamioiden, jatkuvien toisten ruumiiden kanssa sekoittumiset ovat myös hänen omia tarpeitaan, olettamuksiaan, ennakkoluulojaan ja rajoituksiaan.*¹⁶³

¹⁶² Herakleitoksen alkuperäinen teksti: ”Potamois tois autois embainomen te kai ouk embainomen, eimen te kai ouk eimen.”

¹⁶³ Trinh T. Minh-ha: ”The work space and the space of creation is where she confronts and leaves off at the same time a world of named nooks and corners, of street signs and traffic regulations, of beaten paths and multiple masks, of constant intermeshing with other bodies- that are also her own- needs, assumptions, prejudices, and limits.” Tekstin käännös on omani.

Vietnamilainen elokuvantekijä, kirjoittaja ja antropologi Trinh T. Minh-ha (1991, 26) tiivistää työskentelyn tekstiriveiksi, joiden kautta pyrin ymmärtämään hänen käsitystään työskentelytilasta. Sanojen yhdistäminen muuttaa niiden käsittämistä: ”työskentely” ja ”tila” erikseen eivät loihdi samaa mielikuvaa kuin yhteen kirjoitettuna ”työskentelytila”. Käsittämisessä on työkaluna kieli, joka voi olla sanoihin ja sekä kuviin että mielikuviin perustuvaa.

Jacques Rancière (2011, 94) viittaa runouteen ja klassiseen retoriikkaan sanoessaan kielen sisältävän kuvia. Suhteeni kieleen onkin muuttunut tehdesäni tutkimusta. Kuvataiteilijaksi kouluttautumisessa teoreettisten opintojen ja kielen kanssa työskentely jäi vähäiseksi, niin myös kirjoittaminen. Vähäisen kirjoittamisen kokemuksen vuoksi ajattelin kirjoittamisen olevan jotenkin tiedollisempaa kuin teoksen kanssa työskentely. Taiteellisen tutkimukseni kautta olen oppinut tekemään tiedollisia havaintoja samalla tavalla tekstin kuin teoksenkin avulla. Taiteilijan työssäni pohdin taideteoksen ja tekstin välistä suhdetta – tästä muodostuva kieli sisältää kuvia. Teoksen ja tekstin yhdistämisestä syntyvä kieli perustuu assosiaatioihin ja fragmentteihin, ja sen sisältämiin kuviin tekijä luottaa.

Taiteellisessa tutkimuksessani tilallisuus on metaforista kuvaillessani taiteellista prosessia tai taiteilija-opettajan ja opiskelijan välistä kommunikaatiota, mutta se on myös materiaalista esittäessäni videoteoksia tilallisina esityksinä. Väitöskirja-työskentely ja taideteoksen valmistaminen ovat kerroksellisia tapahtumia tilassa ja ajassa. Aikaisemmin elettyihin taideteoksen valmistamisen tai tutkimuksen kirjoittamisen vaiheisiin palaaminen tuottaa aina uuden tilan, johon ruumis ja muisti osallistuvat. Muistaminen on assosioivaa, samoin kuin tekstieni ja teoksieni kieli.

Taiteellisen tutkimuksen tekemisessä käytännön ja teorian suhteet vaihtelevat. Erilaisten tutkimusmenetelmien yhteismuotoutumisesta syntyy tutkimuksen väline. Tutkimuksessa aihe, metodologia ja mediumi tulee nimetä. Taiteellisessa tutkimuksessa aihe, tekemisen tapa ja tutkimuksen välineellinen toteutus yhdistyvät aina yksilöllisissä suhteissa, kuten perinteisessäkin tutkimuksessa. Tutkimukseni on määriteltävissä fenomenologisesti, kuitenkin teoreettisen tutkimuksen näkökulmasta on se vain osittain sitä. Tutkimusmenetelmäni ovat olleet aikaisempien menetelmieni hylkääminen taideteosten tekemisessä, havaintojen kirjaaminen, haastattelut ja keskustelut, joiden käsittelyssä olen jättänyt tilaa omalle kokemukselleni. Aistimellisen tiedon ja konkreettisen tekemisen kautta

tutkimuksessani painottuu subjektiivinen näkökulma. Nähdäkseni taiteellisessa tutkimuksessa on vapaus puhua jonkin asian läheltä.¹⁶⁴

Taiteilijan kouluttautuminen opettajaksi

Oppimisen määrittely kuvataiteessa vaatii taidon ja tiedon käsitteiden pohdintaa. Niiden yhdistelmälle eli taitotiedolle on luonteenomaista sen henkilökohtaisuus ja perustuminen kokemukseen. Tällöin oppiminen on kokeilun ja tekemisen tulosta samalla tavoin kuin taiteellinen työskentely on kuvataiteilijan koulutuksessa.

Oppimis- ja opettamiskokemuksissani korostuvat situationaalisuus, kokonaisvaltaisuus, aistimellinen jaettavuus, reflektointi, suuntautuneisuus ja tulkinnallisuus. Tutkimukseni on lähtöisin omista kokemuksista, joita reflektoin osittain taidepedagogisia ja osittain filosofisia teorioita vasten. En ole pyrkinyt tarkastelemaan oppimista ja opettamista kasvatustiedettä vasten. Toisaalta tutkiessani opetusta olen didaktisten kysymysten äärellä yhtä lailla kuin kuvataidekasvatuskin. Tutkimukseni rinnalla tutustuminen taidepedagogiikkaan on tukenut opettajana toimimista ja siinä kertyneiden kokemusten sanallistamista. Nähdäkseni taidepedagogiikan rinnalla tulisi kehittää erityistä kuvataiteilijoille suunnattua pedagogiikkaa, jossa korostuisivat nykyaikaisen taiteen moneen suuntaan avautuvat ajattelu- ja toimintatavat sekä niitä ympäröivän sosiaalisen todellisuuden haasteet ja vapaan taiteen traditio. Kuvataiteilijoille suunnatussa pedagogiikassa tulee kysyä mieluummin ”miten opetetaan” kuin ”mitä opetetaan”, sillä pedagogiikan liittämisen taiteilijan opintoihin on oltava suhteessa siihen opettamisen traditioon, joka kyseisessä oppilaitoksessa vallitsee.

Muutosten tekeminen edellyttää koulutuksen nykyisen tilan ja historian hahmottamista. Koulutus luo uutta ajattelua; näin myös koulutuksen voi nähdä filosofiana, johon kuuluu jatkuva sisällöllinen muutos ja reunaehtojen liike. Tutkimuksellani pyrin myös kehittämään keskustelua kuvataiteilijan koulutuksesta ja herättämään mielenkiintoa pohdimaan koulutusta yhteiskunnallisista, sosiaalisista ja filosofisista näkökulmista lisänä sille taidekasvatukselliselle ja taidepedagogiselle tutkimukselle, jota Suomessa on jo paljon tehty.

Kuvataiteilijan opinnoissa tulisi painottaa taiteellisen työskentelyn ja teoksen sanallistamisen merkitystä ja luoda yhä enemmän mahdollisuuksia. Suomessa

¹⁶⁴ Nancy N. Chenin tekstissä (1992, 82–91) Trinh T. Minh-ha kuvailee kirjoittamista tulemisena, avoimeksi jättämisenä. Hänen mukaansa ei ole kyse siitä, että kirjoittaa jostakin, vaan kirjoittaa jonkin asian läheltä. Kun on tarpeeksi lähellä kohdetta, voi kirjoittaa kuin olisi sen sisäpuolella.

vielä 1990-luvun puolivälissä taiteen käsitteellistäminen ja julkinen taidepuhe olivat harvinaisempia. Nykyisessä opetuksessa teoriaopinnot ja taiteesta kirjoittaminen ovat osa tutkintovaatimuksia. Toisaalta taidekoulutuksen teoreettisissa opinnoissa korostetaan filosofiaa ja sovelletaan kirjallisuutta, joka on mahdollisesti kirjoitettu esimerkiksi yhteiskunnan tai politiikan kritiikiksi. Kuitenkin 2000-luvun kuvataiteilijan koulutuksessa otetaan paremmin huomioon taiteilijan ammatin haasteet ja taiteellisen toiminnan kehittämisen mahdollisuudet sekä vaikeudet kuin esimerkiksi 1990-luvulla, jolloin opiskelin Kuvataideakatemiassa.

Tutkimukseni ansiosta kiinnitin yhä enemmän huomiota niihin seikkoihin, joita kuvataiteilijan koulutus ei vielä tarjoa. Taidekasvatukselliset tai pedagogiset näkökulmat eivät välttämättä ole kuvataiteilijan koulutuksen läpikäyneellä hallussa. Kuvataiteilija *tulee* opettajaksi yliopistotasoiseen kuvataiteilijan koulutukseen useimmiten ilman vaatimusta pedagogisista opinnoista. Kuvataiteilijat hakeutuvat yhä enemmän oman taiteellisen työskentelynsä rinnalla opiskelemaan ja opettamaan eri taidealojen oppilaitoksiin ja taiteen soveltaviin koulutuksiin. Taide- ja kuvataidekasvatuksen sekä taide- ja kuvataidepedagogian opinnoista, taiteellisen ajattelun kehittämisestä, visuaalisen kulttuurin ja nykytaiteen ilmiöiden tuntemisesta on hyötyä opettajana toimimisen lisäksi monissa muissa tehtävissä. Kuvataidekasvatuksen opinnot antavat kuvataideopettajan kelpoisuuden lisäksi valmiuksia erilaisiin visuaalisen alan koulutus-, ohjaus-, suunnittelu- ja asiantuntijatehtäviin.¹⁶⁵ Nykyään kuvataiteilijalle suunniteltuja yliopisto-opettajan opintoja voi suorittaa erilaisina opetuskokonaisuuksina mutta ei yhtenäisenä koulutusohjelmana.¹⁶⁶

Yliopistopedagogian koulutuksissa näen tärkeänä oppimisen ja opetuksen kehittämisen ja samalla eri taidealojen yhteistyön vahvistamisen. Suorittettuani yliopistopedagogian opintoja havaitsin ensimmäistä kertaa pohtivani perinpohjaisesti oleellisia kysymyksiä opettamisestani taiteilijakoulutuksessa. Mistä koostuu taiteilija-opettajan työ? Miten opettajana toimiminen liittyy taiteelliseen prosessiin? Mitä on opettaminen kuvataiteessa? Oppiiko opiskelija sitä, mitä opettaja opettaa? Kuinka kertoa täsmällisesti taiteilija-opettajan työstä?

Taiteilija-opettaja reflektoi sosiaalista todellisuutta ja osallistuu koulutuksen sisäiseen keskusteluun ja kehittämiseen, silti pidemmän aikavälin suunnittelu

¹⁶⁵ Lisää tietoa Aalto-yliopiston Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmasta: <http://www.aalto.fi/fi/study-options/kuvataidekasvatus-taiteen-kandidaatti-ja-maisteri>.

¹⁶⁶ Vuodesta 2014 Taideyliopiston taideyliopistopedagogiset opinnot antavat opettajan kelpoisuuden yhteisyyssä Tampereen yliopiston kanssa.

ja kehittäminen ovat lähes mahdottomia tehtäviä opetustyön ohessa. Se johtuu yliopistojen ja oppilaitosten opettajien työsuhteiden prekaarisesta¹⁶⁷ luonteesta. Kuvataiteilijan opintojen tulisi vastata ulkoisiin ja taloudellisiin paineisiin, mutta mieluiten sisältäpäin tulevin ehdoin. Myös näistä syistä kuvataiteilijoiden koulutuksen tulisi mahdollistaa kuvataiteilijoille suunnattu pedagogiikan opiskelu ja nähdä se yhtenä eettisen ja esteettisen ajattelun ja kehitystyön välineenä.

Kuvataidepedagogiikka nähdäkseni sisältää vapaan taiteen käsityksen, joka tarkoittaa sitä, että hyväksytään taiteen kielessä merkitysten määrittysten muuttuvuus ja pakenevuus. Tältä pohjalta kuvataiteilijan pedagogiikka perustaa nykykulttuurin ja taiteen opiskelun kriittiselle pohdinnalle.

Taiteellisen työn merkityksistä

Johdanto-osassa toin esille näkemykseni siitä, että kuvataiteilijan työ on merkittävässä asemassa kuvataiteilijan opettamisessa. Tämän pohjalta väitin, että kuvataiteilijan koulutuksen tärkein muoto on opettajan ja opiskelijan välinen työhuonekeskustelu. Opettaja heijastelee opiskelijan työtä omaan taiteelliseen taustaansa ja aikaisempaan opettajan työhönsä. Kuvataiteen opettamisessa on siis kysymys toisen ja samalla itsensä näkemisestä. Korostan, että puhe on aina yhdestä henkilö- ja tilannekohtaisesta perspektiivistä. Taiteellisen työn ja opettamisen sekä oppimisen kysymyksissä ollaan keskeneräisyyden ja epävarmuuden äärellä. Kun muutos hyväksytään, opettaminen voi olla luonnosmaista, jolloin välitilan kokemus vahvistaa työskentelyä ja oppimista.

Kuten taiteellisessa työskentelyssä, niin myös opettamisessa näkeminen ja nähdyksi tuleminen kietoutuvat yhteen, ja ne myös eriavät ja muodostavat yhdessä risteymiä. Näiden katseen suuntien ansiosta uusia näkökulmia ja risteymiä syntyy yhä uudelleen uusien teoksien valmistumisprosesseissa. Toisinaan tekijän näkökulma on teoksen ulkopuolella, kun taiteilija ottaa kaksoisroolin omassa työskentelyssään. Taiteilija elää teoksensa sisällä, ja samanaikaisesti havainnointi tekee hänestä ulkopuolisen tarkkailijan. Myös opettajan työssä erilaisten vaiheiden tunnistaminen ja roolien ottaminen vaativat ammattitaitoa ja kokemusta.

¹⁶⁷ Taidekoulujen opettajan työ voi olla hyvinkin lyhytjaksoista tuntiopettajuutta, jolloin opetus on yleensä sovittu tietyksi ajaksi ja yleensä korkeintaan yhdeksi lukukaudeksi kerrallaan. Lehtorin ja professorin asemassa valittu henkilö työskentelee tavallisesti viiden vuoden ajan, jonka jälkeen tehtävää voidaan jatkaa toiset viisi vuotta. Tuntiopettajan työssä on hyvin vähän mahdollisuuksia vaikuttaa suunnitteluun, sillä usein tuntiopettajan työ sisältää vain opiskelijoiden opetusta. Lehtorin ja professorien töissä on suunnittelu osa työnkuvaa, mutta näissäkin tehtävissä on vaikea kehittää omaa työtään ja oppilaitostaan kauaskantoisesti.

Kuvataiteilijan koulutuksessa muuttuvissa tilanteissa opettaminen on pikeminkin ohjaamista. Toisinaan vuorovaikutteisessa tilanteessa opiskelija löytää asioita, joita ei aikaisemmin havainnut itsellään olevan. Opettajan tehtävä on tunnistaa ja ohjata opiskelijaa jo olevan taitotiedon omaksumisessa. Työhuonekeskusteluissa opiskelijan teoksen tekemisestä tehdyt havainnot ja taustat saattavat johtaa yhteiseen kontekstin ja sisällön sanallistamiseen.

Tutkimuksessani tarkastelen koulutuksessa esiintyviä piirteitä ja ilmiöitä, aiheita ja kysymyksiä taiteilijataustastani käsin. Tutkimuskenttäni oman taiteellisen tuotantoni lisäksi ovat taideteoksillani tuotetut käsitykset ruumiista ja sen suhteesta tilaan, joiden selittämiseen käytän fenomenologisia ja poststrukturalistisia käsityksiä. Valmistamissani taideteoksissa ruumiilliset ja tilalliset aistimukset välitetään katsojalle liikkuvan kuvan, valokuvan ja piirustuksen keinoin. Taiteellinen työni on opettajana toimimiseni perusta ja selkänäoja, johon opettamisessa nojaudun. Opettajan työssä uusiutuminen vaatii jatkuvaa omaa taiteellista työskentelyä ja siihen uudelleen suhtautumista.

Taiteellisissa prosesseissa syntyneistä ajatuksista, löydöistä, kysymyksistä ja teemoista löysin yhä enemmän yhtymäkohtia taiteilija-opettajana toimimiseen. Tutkimukseen valituissa omista teoksissani ja toisten taiteilijoiden teoksissa on aiheena erilaisia näkökulmia maailmassa olemisen ehtoihin: suhde itseen ja toiseen, aistimellinen kokeminen ja kokemuksen prosessointi, muistin ja menetyksen kautta läsnä- ja poissaolon rinnakkaisuus, todellisuuden kuvaus ja simulointi leikkinä. Taiteellisista prosesseistani nousseet teemat toimivat myös tutkimusvälineinä niin, että työskentelyni osana harjoittamani kokeellinen työskentelytapa käynnisti itselleni uutta ajattelua. Kehämäinen ajatuksen ja toiminnan prosessointi sekä prosessikirjoittaminen olivat yhdessä luonteva metodi väitöskirjani kirjoittamiselle.

Videolla valmistamieni teoksien punaisena lankana ovat tilassa oleminen ja tilojen kautta syntyneet kokemukset ja näiden yhteys ruumiillisen ja aistimellisen tiedon löytämiseen. Luon yhteyksiä erilaisten teemojen välille: aukon, väli- ja epätilan, samanaikaisuuden, liikkeen, kuoleman, leikin, luonnoksen ja muistiinpanon osuuteen teoksen valmistamisessa. Teoksissani pyrin konkretisoimaan pintaa ja sen haptisuutta, katsetta, kosketusta, toisen läsnäolon ja tarkkailijan aseman, joka kolmannen persoonan tavoin hiljaa hiipii esiin teoksieni maailmoissa. Pohdinnat ihmisestä, yksilöstä maailmassa ja hänen toiminnastaan yhteisössä. Käsitteiden ja filosofian avulla olen tuonut esiin rakennelmia, joissa elämme.

Erilaiset yhteiskunnalliset ja sosiaaliset rakenteet vaikuttavat opettamisen tapoihin ja sisältöön, kuten olen tutkimuksessani esittänyt. Opettajan ulkopuolelta

tulevat säädökset ja vaatimukset tukevat opettajan työtä. Opettaminen tapahtuu sille varatuissa tiloissa, joiden ympärillä on erilaisia rakenteiden tuottamia kerrostumia ja tiloja; opiskelijan työhuoneen seinien takana on oma opetusalue, jonka fyysistä ja mentaalista tilaa ympäröivät muut taiteenalat ja koko oppilaitos. Oppilaitos on osa yhteiskuntaa, jossa taiteilijaksi opiskeleva ja jo valmistunut taiteilija näkyvät taideteoksina.

Tutkimuksessani esitän subjektiivisen näkökulman, jonka ei ole tarkoitus yleistää vaan tarjota lukijalle mahdollisuus heijastella omia kokemuksiaan ja käsityksiään taiteen ja sen opettamisen kysymyksistä. Tarkkailijana en tunne prosessin päätöstä, vaan erilaisissa rakenteissa ja eletyissä tiloissa kulku, käynti, matka jatkukoon –

Jälkiä tulevalle

Nykytaide ja siihen liittyvät muut taiteenalat sekä näiden kautta käsittelet asiat ja esittämisen tavat ovat niin moninaiset, että tiettyjen kriteerien avulla taideteoksista ei voi puhua. Taideteoksen visuaaliseen kokonaisuuteen sisältyy se, mitä emme tiedä tai emme kykene sanallistamaan. Jos ja kun kuitenkin sanallistamme, saatamme puhua jäljestä, jonka näemme ja tulkitsemme jonkin asian tihentymäksi ajassa ja paikassa. Itse jälki tai tihentymä itsessään on jo taiteilijan omaa tulkintaa hänen sisäisestä tapahtumastaan, tarpeestaan, ajatuksistaan tai hetkestä, jolloin teos on tehty. Jälki viittaa aina johonkin absoluuttisesti menneisyyteen kuuluvaan (Heikkilä 2008, 69). Taiteilijaksi opiskelussa teosten konkreettisen tekemisen lisäksi opitaan itsensä kuuntelemista ja havaitaan jälkiä omasta työskentelystä ja tavoista, joita kukin tunnistaa omissa taiteellisissa prosesseissaan.

Taiteilijaksi opiskelussa kuten monessa muussakin opiskelussa subjektiiviteetti, tiedostuva todellisuus, kehittyä yksilöllisesti. Uuden ajattelun ja uusien tekemisen tapojen hahmottamisessa taiteilijakoulutus tukee, ja samanaikaisesti jää myös tilaa opiskelijan valinnalle. Kuvataiteilijan koulutus on suuntautunut yhä enemmän tutkimukselliseen ajatteluun, ja taiteelliseen tutkimukseen pätevät samat kysymykset kuin muihinkin taiteilijan koulutuksiin: ”Taiteellisen tutkimuksen aiheena on aina myös se, mitä se itse on” (Nevanlinna 2008). Jokainen opettaja luo uusia näkökulmia siihen, miten kuvataiteilijan opetus tulisi määritellä. Taiteellisen tutkimuksen tavoin myös taiteilijan koulutuksen opetuksen näkökulmat ja toimintatavat kumpuavat jokaisesta kohdattavasta opiskelijasta itsestään ja synnyttävät uuden tavan toimia, jakaa ja mahdollistaa.

Taiteen eri alueilla on muodostunut uusi teoreettisen tiedon jäsentäminen, jonka osana taiteellinen tutkimus etsii paikkaansa tukeutuen humanistisiin

tieteisiin, filosofiaan ja tietoteorioihin ja luo samanaikaisesti omaa paikkaansa tieteen ja taiteen risteymänä. Yhteiskunnan moninaisten vuorovaikutussuhteiden muodostama sosiaalinen tila, subjektiviteetti, liittää taiteilijan koulutuksenkin pohtimaan totuuden kysymyksen lisäksi sitä todellisuutta, johon taiteilija astuu koulutuksensa jälkeen. Filosofi Hannah Arendt liittää subjektiviteetin muodostumisen elämään *poliksessa*, siinä julkisessa sfäärissä, jossa väistämättä elämme. Subjektiviteetin muodostukseen erityisesti vaikuttaa se tosiasia, että olemme tekemisissä erilaisten ihmisten kanssa.

Tietoisuuden, hallinnon, ihmisyyden, todellisuuden ja totuuden etsintä ja pohdinta on ollut yhä kiivaampaa 2000-luvulla. Ajassamme muotoutuva posthumanistinen aikakausi muuttaa näkökulmaa ihmisen ja olemisen suhteen tutkimuksissa. Ihmisen tietokyvyn rajoille menevä tuore ajattelu paljastaa ihmiskeskeisyyden ongelmat ja ihmistä suuremmat katastrofit, kuten geologiset muutokset. Tavoittelemalla rajoja, joita emme tunne, kurottaudumme kohti ulkopuolta, kuten 2000-luvulla muotoutuneessa spekulatiivisessa realismissa ajatellaan (Meillassoux 2017).¹⁶⁸ Subjektikeskeinen ajattelu on aina suhteessa kieleen tai rakenteisiin, jotka tunnemme, mutta lähestyminen saattaa muuttua egoistiseksi ja itseensä palautuvaksi sekä sellaisiksi teoreettisiksi ajatus- ja puhetavoiksi, joille olemme ihmiskeskeisyydessämme olleet sokeita.

Koska tutkimuksenikin perustuu näihin ihmiskeskeisiin filosofioihin, fenomenologiseen poststrukturalistiseen ja psykoanalyttiseen ajatteluun, edustan tutkimuksellani yhdenlaista taiteellista tutkimusta. Vaikka tiedostan analyttisyyden ja merkitysten rakentamisen välineenä olevan kielen ja kielelliset rakenteet, kuitenkin taide jättää oven auki sille, mitä ei vielä ole tunnistettu. Samalla tavalla tulisi taiteilijan koulutuksenkin olla aina avoin niille asioille ja teorioille, jotka ovat vasta muotoutumassa. Kuvataiteilijan koulutuksessa painottuu sisäisen kokemuksen ilmaiseminen, mikä on lähtökohta taiteelliselle työskentelylle ja opettajana toimimiselle.

168 Ranskalainen nykyfilosofi Quentin Meillassoux on yksi spekulatiivisen realismin kehittäjistä.

Lähteet

- Abramović, Marina (2003). *Student body*. Milano: Edizioni Charta.
- Ambrožič, Mara & Vettese Angela (2013). *Art as a thinking process, visual forms of knowledge production*. Berlin: Sternberg Press.
- Aho, Outi (2013). *Aikuisten kuvataideopetuksen pedagogiset haasteet*. Opettajankoulutuksen kehittämishanke. Tampereen ammattikorkeakoulu. [Http://www.theseus.fi/handle/10024/56102](http://www.theseus.fi/handle/10024/56102). Haettu 23.5.2018.
- Ahonen, Sirkka (1994). ”Fenomenografinen tutkimus”. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen ja Seppo Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alava, Jukka, Halttunen, Leena & Risku, Mika (2012). *Muuttuva oppilaitosjohtaminen*. Muistiot 2012:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Anttila, Eeva (2011). *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, Eeva (2017). Kohti kokonaisvaltaisuutta. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) *Ihmisen ja oppimiskäsitteet taideopetuksessa*. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. [Http://disco.teak.fi/anttila/4-kohti-kokonaisvaltaisuutta/](http://disco.teak.fi/anttila/4-kohti-kokonaisvaltaisuutta/).
- Arendt, Hannah (2002). *Vita Activa: Ihmisenä olemisen ehdot*. Suomentanut Riitta Oittinen ja työryhmä. Tampere: Vastapaino. (*The human condition*, 1958.)
- Arlander, Annette (1998). *Esitys tilana, Teatteritaiteen taiteellispainotteisen tohtorintutkimuksen kirjallinen osuus*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Augé, Marc (1995). *Non-places: introduction to an anthropology of supermodernity*. New York: Verso.
- Bachelard, Gaston (2003). *Tilan poetiikka*. Suomentanut Tarja Roinila. Helsinki: Nemo. (*La poétique de l'espace*, 1964.)
- Baldacchino, John (2009). *Education beyond education: self and the imaginary in Maxine Greene's philosophy*. New York: Peter Lang.
- Baldacchino, John (2012). *Art's way out: exit pedagogy and the cultural condition*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Barthes, Roland (1985). *Valoisa huone*. Suomentaneet Martti Lintunen, Esa Sironen & Leevi Lehto. Helsinki: Kansankulttuuri, Suomen valokuvataiteen museon säätiö. (*La Chambre claire*, 1980.)

Baumgartner, Stig (2015). *Virhe abstraktissa maalauksessa. Tekijän paikka maalauksen rakenteessa*. Helsinki: Taideyliopiston Kuvataideakatemia.

Biesta, Gert (1996). "Education/communication: The two faces of communicative pedagogy". Teoksessa Alven Neiman (toim.) *Philosophy of education (1995)*. Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society, 185–194.

Biesta, Gert (1998). "Pedagogy without humanism: Foucault and the subject of education". *Interchange. A Quarterly Review of Education*. 29:1, 1–16.

Biesta, Gert (2003). "Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem". *Utbildning & demokrati*, 12. Örebro Universitet, Pedagogikämnet, 59–80.

Biesta, Gert (2004). "Mind the gap!" Communication and the educational relation. Teoksessa Charles Bingham & Alexander M Sidorkin (toim.) *No education without relation*. New York: Peter Lang, 11–22.

Biesta, Gert (2017). *The rediscovery of teaching*. London: Routledge.

Bingham Charles & Biesta Gert (2010). *Jacques Rancière – education, truth, emancipation*. London: Continuum.

Bonsdorff, Pauline von (2002). "Taidekasvatuksen tehtävät: Kysyä, puhua, muistaa." *Kulttuurintutkimus* 19, 2. Kulttuurintutkimuksen seura ry, 51–56.

Bourriaud, Nicolas (2015). "Revisiting the educational turn (How I tried to renovate an art school)". Julkaisussa *ArtReview*, November. https://artreview.com/features/november_2015_feature_nicolas_bourriaud_educational_turn. Haettu 22.5.2018.

Chabot, Jeroen (2013). "Reflections on art education". Teoksessa Jeroen Chabot, Florian Cramer, Paul Rutten & Peter Troxler (toim.) *Reinventing the art school, 21st century*. Rotterdam: Creating 010, 3–26.

Chen, Nancy N (1992). "Speaking nearby": A conversation with Trinh T. Minh-ha". *Visual Anthropology Review*, 8, 1.

Dewey, John (1944). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.

Dillenbourg, Pierre (1999). "What do you mean by collaborative learning?" Teoksessa Pierre Dillenbourg (toim.) *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier, 1–19.

Dogme95. https://fi.wikipedia.org/wiki/Dogma_95. Haettu 22.5.2018.

Edström, Ann-Mari (2008). *Learning in visual art practice*. Lund: Lund University.

Elkins, James (2001). *Why art cannot be taught: A handbook for art students*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.

Erkkilä, Helena (2008). *Ruumiinkuvia! Suomalainen performanssi- ja kehoide 1980- ja 1990-luvuilla psykoanalyysin valossa*. Helsinki: Valtion taidemuseo, Kuvataiteen keskusarkisto.

Ettinger, Bracha L. (2009). *Yhdessätuotanto*. Suomentaneet Leena Aholainen ym. Helsinki: Tutkijaliitto.

Freud, Sigmund (1961). *Gesammelte Werke II: Die Traumdeutung*. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Foucault, Michel (2000). *Tärkeillä ja rangaista*. Suomentos Eevi Nivanka. Helsinki: Otava. (*Surveiller et punir: Naissance de la prison*, 1975.)

Foucault, Michel (1986). ”Of other spaces: Utopias and heterotopias”. Käännös Jay Miskowic. *Diacritics* 16:1, 46–49. (”Des espaces autres”. *Architecture / Mouvement / Continuité*, 5, 1984.)

Foucault, Michel (1998). *Seksuaalisuuden historia: tiedontahto, nautintojen käyttö, huoli itsestä*. Suomentos Kaisa Sivenius. Helsinki: Gaudeamus. (*L’histoire de la sexualité*, 1976–1984.)

Gadamer, Hans-Georg (2005). *Tulkinnasta toiseen – esseitä hermeneutiikasta*. Toimittanut Jarkko Tontti. Tampere: Vastapaino.

Gallese, Vittorio (2011). ”Intersubjektivisuus neurotieteen näkökulmasta. Ruumiillinen jäljittely ja sen merkitys intersubjektivisuudessa”. *Psykoaterapia*, 30, 1, 4–17.

Garnett, Daisy (2004). ”Rooms with very weird views”. The Telegraph 15.9.2004. <http://www.telegraph.co.uk/culture/art/3623926/Rooms-with-very-weird-views.html>. Haettu 22.5.2018

Gaunt, Helena & Westerlund, Heidi (2013). ”The case for collaborative learning in higher music education”. Teoksessa Helena Gaunt ja Heidi Westerlund (toim.) *Collaborative learning in higher music education*. London: Routledge.

Grosz, Elizabeth (1990). *Jacques Lacan: A feminist introduction*. Abingdon, Oxon, New York: Routledge.

Grosz, Elizabeth (2001). *Architecture from the outside: Essays on virtual and real space*. Minneapolis: Massachusetts Institute of Technology.

Haase, Amine (2001). ”Wie gefrorene Zeit aufgetaut werden kann”. *Kunstforum International, Biennale von Venedig*, 156:49, 305–309.

- Hacklin, Saara, Hotanen, Juho & Yli-Tepsa, Hermann (2011). ”Merleau-Ponty, Maurice”. *Filosofia.fi*. [Http://filosofia.fi/node/6875](http://filosofia.fi/node/6875). Haettu 22.5.2018.
- Hautamäki, Irmeli (2010). ”Body and spirit, Henki ja ruumis”. *Mustekala.info*. [Http://www.mustekala.info/node/35668](http://www.mustekala.info/node/35668). Haettu 22.5.2018.
- Heikkilä, Elina (2014). ”Kuvataide ja kuvataide sekä Juho Hollon ajatuksia mielikuvituksen kasvattamisesta”. Teoksessa Elina Heikkilä & Taneli Tuovinen (toim.) *Uusi taidekasvatusliike*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, Aalto Arts Books, 85–103.
- Heikkilä, Elina & Tuovinen, Taneli (2014). *Uusi taidekasvatusliike*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, Aalto Arts Books.
- Heikkilä, Martta (2008). *At the limits of presentation: Coming-into-presence and its aesthetic relevance in Jean-Luc Nancy's philosophy*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Heikkilä, Martta (2014). Sanoista tekoihin. *IssueX*, 1. Taideyliopisto, Helsinki.
- Heidegger, Martin (1973). ”Art and space”. Käännös Charles H. Seibert. Leiden: *Nijhoff*. (*Die Kunst und der Raum*, 1969.)
- Heidegger, Martin (1996). Olio. *Niin & näin*, 4, 54–60. Suomentos Reijo Kupiainen. (*Das Ding*, 1950.)
- Herakleitos (1971). *Yksi ja sama: aforismeja*. Suomentos Pentti Saarikoski. Helsinki: Otava.
- Hough, Graham (1966). *An essay on criticism*. London: Gerald Duckworth.
- Husserl, Edmund (2012). *Eurooppalaisten tieteiden kriisi ja transsendentaalinen fenomenologia*. Suomentos Markku Lehtinen. Helsinki: Gaudeamus. (*Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*, 1936.)
- Husserl, Edmund (2017). *Ideota puhtaasta fenomenologiasta ja fenomenologisesta filosofiasta*. Suomentos Markku Lehtinen. Helsinki: Gaudeamus. (*Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, 1913.)
- Irigaray, Luce (1993). *An Ethics of Sexual Difference*. Ithaca: Cornell University Press. (*Éthique de la différence sexuelle*, 1982.)
- Iso sivistyssanakirja* (2008). Helsinki: WSOY.
- Jacob, Mary Jane (2013). ”Experience as thinking”. Teoksessa Mara Ambrožič ja Angela Vettese (toim.) *Art as a thinking process, visual forms of knowledge production*. Berlin: Sternberg Press, 100–113.

Kant, Immanuel (2013). *Pubtaan järjen kritiikki*. Suomennos Markus Nikkarla & Kreeta Ranki, toimittanut Olli Koistinen. Helsinki: Gaudeamus 2013. (*Kritik der reinen Vernunft*, 1781/1787.)

Kauppila, Heli (2014). ”Yliopistopedagoginen koulutus Taideyliopistossa”. *Yliopistopedagogiikka*. Peda-foorumi. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2014/05/12/yliopistopedagoginen-koulutus-taideyliopistossa>. Haettu 22.5.2018.

Kauppila, Heli (2017). ”Holistinen ihmiskäsitys”. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) *Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa*. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. <http://disco.teak.fi/anttila/4-4-holistinen-ihmiskasitys>.

Kiljunen, Veikko (1998). ”Veikko Kiljunen”. Teoksessa Riiikka Stewen (toim.) *Silmän oppivuodet: Ajatuksia taiteesta ja taiteen opettamisesta. Kuvataideakatemia 1848–1998*. Helsinki: Kuvataideakatemia, 88–93.

Klein, Melanie (1997). *Envy and gratitude and other works 1946–1963*. London: Vintage.

Kokkonen, Tuija (2017). *Esityksen mahdollinen luonto – subde ei-inhimilliseen esitystapabutumassa keston ja potentiaalisuuden näkökulmasta*. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.

Kristeva, Julia (1984). *Revolution of poetic language*. New York: Columbia University Press.

Kristeva, Julia (1992). *Muukalaisia itsellemme*. Suomennos Päivi Malinen. Helsinki: Gaudeamus. (*Etrangers à nous-mêmes*, 1988.)

Kristeva, Julia (1993). *Puhuva subjekti. Tekstejä 1967–1993*. Suomentaneet Pia Sivenius ym. Helsinki: Gaudeamus.

Kurki, Janne (2008). *Taide ja teos III*. Vantaa: Apeiron.

Kuusamo, Altti (1998). ”Akatemian idea ja taiteiden järjestelmä”. Teoksessa Riiikka Stewen (toim.) *Silmän oppivuodet: ajatuksia taiteesta ja taiteen opettamisesta: Kuvataideakatemia 1848–1998*. Helsinki: Kuvataideakatemia, 14–27.

Laine, Tarja (1997). ”Samastua toisin: subjektiivinen ääni ja empatia (dokumentti)elokuvasssa”. *Läbikuva*, Turun elokuvakerho ry:n jäsenlehti, 2–3., 82–96.

Lefebvre, Henri (1991). *The production of space*. Käännös Donald Nicholson-Smith. Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell.

Lehtovaara, Maija (1996). ”Situaationaalinen oppiminen – ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia”. Teoksessa Jorma Lehtovaara & Riitta Jaatinen (toim.) *Dialogissa osa 2: Ihmisenä ihmisyyhteisössä*. Tampere: Tampereen yliopisto, 79–106.

Löytönen, Teija (2014). ”Taideperustainen yliopistopedagoginen koulutus”. Teoksessa *Tulevan tuntumassa: esseitä taidealojen yliopistopedagogiikasta*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, Aalto Arts Books, 258–270.

Löytönen, Teija (2014). *Tulevan tuntumassa: esseitä taidealojen yliopistopedagogiikasta*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, Aalto Arts Books.

Manen, Max van (2004). *Praktikumikäsi* 2004. Erja Syrjäläinen, Riitta Jyrhämä ja Liisa Haverinen (toim.) *Studia Paedagogica* 33. [Http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/luku1/sisalto1.htm](http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/luku1/sisalto1.htm). Haettu 22.5.2018.

Manninen, Elina & Markkila, Teija-Leena (2003). *Kuvataiteen opettaja ohjaamassa oppilaan kuvan tekemistä*. Opettajakoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/10512/G0000245.pdf?sequence=1>. Haettu 22.5.2018.

Marks, Laura U. (2000). *Touch: Sensuous theory and multisensory media*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Marks, Laura U. (2002). *The skin of the film*. Durham: Duke University Press.

Massey, Doreen (1994). *Space, place, and gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Massey, Doreen (2008). *Samanaikainen tila*. Suomentanut Janne Rovio, toimittaneet Mikko Lehtonen Pekka Rantanen, & Jarno Valkonen. Tampere: Vastapaino.

Meillassoux, Quentin (2017). *Äärellisyyden jälkeen: Tutkielma kontingenssin välttämättömyydestä*. Suomennos Ari Korhonen. Helsinki: Gaudeamus. (*Après la finitude: essai sur la nécessité de la contingence*, 2006.)

Merleau-Ponty, Maurice (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.

Merleau-Ponty, Maurice (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard.

Merleau-Ponty, Maurice (2012). *Filosofisia kirjoituksia*. Suomennos Miika Luoto & Tarja Roinila. Helsinki: Nemo.

Minh-ha, Trinh T. (1991). *When the moon waxes red: Representation, gender and cultural politics*. London: Routledge.

Morra, Joanne (2017). ”On use: Art education and psychoanalysis”. *Journal of Visual Culture*, 16, 1.

Mulvey, Laura (1975). ”Visual pleasure and narrative cinema”. *Screen*, 16.3, 6–18.

Mulvey Laura (1981). ”Afterthoughts on ‘Visual pleasure and narrative cinema’ inspired by ‘Duel in the sun’ (King Vidor 1946)”. *Framework: The Journal of Cinema and Media*, 15/17.

Mulvey, Laura (2015). ”A spectator who left identity behind”. *Chronicle of Higher Education*, December 18.

Mäkikoskela, Riikka (2015). *Ympäri, sisällä: kolmiulotteinen työskenteleminen kuvataiteessa*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, Aalto Arts Books.

Määttä, Kaarina (2001). *Kuvaamataidon opettajuuden näkökulmia*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Nancy, Jean-Luc (1996). *Corpus*. Suomennos Susanna Lindberg. Helsinki: Gaudeamus. (*Corpus*, 1992.)

Nancy, Jean-Luc (2015). ”Uloskirjoitettu”. *Suomennos Miika Luoto. Taideyliopisto, IssueX*, 2, 35–41. (”L’excrit: Les raisons de lire”, *Poésie*, 1988.)

Naughton, Christopher & Cole, David R. (2017). ”Philosophy and pedagogy in arts education”. Teoksessa Christopher Naughton, Gert Biesta & David R. Cole (toim.) *Art, artists and pedagogy: Philosophy and the arts in education*. London: Routledge, 1–10.

Nevanlinna, Tuomas (2008). ”Mitä ’taiteellinen tutkimus’ voisi olla?” *Mustekala.info* 30. <https://www.mustekala.info/node/35562>. Haettu 22.5.2018.

Niiniskorpi, Soile (2009). *Käsityksiä kuvataiteesta. Kuvataideopettaja taiteen tekijänä ja kokeijana*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Oksanen, Atte (2004). ”Haluavat, persoonattomat ja rajattomat ruumiit. Gilles Deleuzen ajattelu ruumiillisuuden ja kuvataiteilijoiden tutkimuksessa”. Teoksessa Teemu Taira & Pasi Väliäho (toim.) *Vastarintaa nykyisyydelle: näkökulmia Gilles Deleuzen ajatteluun*. Turku: Eetos, 223–249.

Orenius, Marika (2014). ”Kuvataiteen pedagogiikka kokien ja tutkien”. Teoksessa Teija Löytönen (toim.) *Tulevan tuntumassa: esseitä taidealojen yliopistopedagogiikasta*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, Aalto Arts Books, 113–128.

O’Sullivan, Simon (2012). *On the production of subjectivity: Five diagrams of the finite-infinite relation*. London: Palgrave Macmillan.

Pitkänen-Walter, Tarja (2006). *Liian baurasta kuvaksi*. Helsinki: Like.

Pitkänen-Walter, Tarja (2014). Aistimellisen artikulointia kuvataiteen pedagogiikassa. Teoksessa Teija Löytönen (toim.) *Tulevan tuntumassa: esseitä taidealojen yliopistopedagogiikasta*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, Aalto Arts Books, 98–112.

Polanyi, Michael (1958). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.

Polanyi, Michael (2009). *The tacit dimension*. Chicago & London: University of Chicago Press.

Pääjoki, Tarja (2014). ”Opettaja puhuu taiteesta – pedagogiikan ja diskurssien suhteesta taiteilijakoulutuksessa”. Teoksessa Timo Jokela, Antti Salokannel & Elina Härkönen (toim.) *Traditio ja murros kuvataiteilijan koulutuksessa ja pedagogiikassa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 13–27.

Rancière, Jacques (1991). *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*. Stanford: Stanford University Press. (Le maître ignorant: Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle, 1987.)

Rancière, Jacques (2006). *Aistittavan osa: esteettinen ja poliittinen*. Vantaa: Apeiron. (Le Partage du sensible: Esthétique et politique, 2000.)

Rancière, Jacques (2011). *The emancipated spectator*. Käännös Gregory Elliott. New York: Verso.

Rasinkangas, Anu (2007). ”Tämänhetkisydet (present moments) Daniel Sternin näkökulmana psykoterapiaprosessissa”. *Psykioterapia*, 26, 3. Therapie-säätiö ja Therapie-yhdistys, 159–175.

Rauhala, Lauri (1983). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.

Rauhala, Lauri (1995). *Tajunnan itsepuolustus*. Helsinki: Gaudeamus.

Rogers, Alan & Horrocks, Naomi (2010). *Teaching adults, 4th edition*. London: Open University Press.

Rogoff, Irit (2008). ”Turning”. *e-flux*, 00. <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>. Haettu 22.5.2018.

Rouhiainen, Leena (2011). Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 75–94.

Räsänen, Marjo (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Räsänen, Marjo (2011). ”Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä”. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikoulun julkaisusarja, 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 121–150.

Sartre, Jean-Paul (1943). *L’Être et le Néant*. Paris: Gallimard.

Schuback, Marcia Sá Cavalcante (2006). *Lovtal till intet: essäer om filosofisk hermeneutik*. Stockholm: Stockholms universitet.

Sederholm, Helena (2000). *Tämäkö taidetta?* Helsinki: WSOY.

Siltala, Pirkko (2006). ”Julia Kristeva ja kerroksellinen subjekti”. Teoksessa Kristiina Mälkönen, Pirkko Sammallahti, Kristina Saraneva ja Terttu Sitolahti (toim.) *Psykoanalyysin isät ja äidit. Teoreettisia näkökulmia*. Helsinki: Therapie-säätiö, 322–370.

Siltala, Pirkko (2011). ”Julia Kristeva – naispsykoanalyttikko mielen hämärien, mutta ratkaisevien alueiden kartoittajana”. *Psykoaterapia*, 30, 2, 137–152.

Silverman, Kaja (1996). *The threshold of the visible world*. London: Routledge.

Siukonen, Jyrki (2011). *Vasara ja hiljaisuus*. Helsinki: Kuvataideakatemia.

Soja, Edward (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Hoboken: Wiley-Blackwell.

Stern, Daniel (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York: W. W. Norton.

Stewen, Riikka (1998). *Silmän oppivuodet: ajatuksia taiteesta ja taiteen opettamisesta: Kuvataideakatemia 1848–1998*. Helsinki: Kuvataideakatemia.

Stewen, Riikka (2014). Vieraanvaraisesti, mahdollottoman mahdollisen äärellä. Teoksessa Teija Löytönen (toim.) *Tulevan tuntumassa: esseitä taidealojen yliopistopedagogiikasta*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, Aalto Arts Books, 166–180.

Stoller, Paul (1997). *Sensuous scholarship*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Syrjäläinen, Erja, Jyrhämä, Riitta & Haverinen, Liisa (2014). *Praktikumikäsikirja. Studia Paedagogica 33*. [Http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/luku1/sisalto1.htm](http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/luku1/sisalto1.htm). Haettu 22.5.2018.

Taideyliopiston Kuvataideakatemia opinto-opas 2017–2018 (2017). Helsinki: Taideyliopiston Kuvataideakatemia.

Tuomikoski, Anna (2017). ”Erimielisyyden näyttämöillä. Johdatukseksi Jacques Rancièren ajatteluun”. Teoksessa Anna Tuomikoski (toim.) *Jacques Rancièren ja erimielisyyden näyttämöt*. Helsinki: Tutkijaliitto.

Tuovinen, Taneli (2016). *Taiteellinen työ ja visuaalinen ajattelu – eräs havainnon tutkimushistoria*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, Aalto Arts Books.

Valéry, Paul (n. 1917). *Jeune Parque et poèmes en prose*. Paris: Gallimard.

Vallius, Antti (2013). *Taidehistorian aikajana: Bauhaus*. Jyväskylän yliopisto, Koppa, Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos ja Virtuaaliyliopistohanke. [Http://koppa.jyu.fi/avoimet/taiku/taidehistorian-aikajana](http://koppa.jyu.fi/avoimet/taiku/taidehistorian-aikajana). Haettu 22.5.2018.

Varto, Juha (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Varto, Juha (1999). Näkyjä pimeässä. ”Stylus”, 3, 18.

Varto, Juha (2008). *Tanssi maailman kanssa: yksittäisen ontologiaa*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.

Varto, Juha (2011). ”Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen”. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 17–34.

Varto, Juha (2017). *Taiteellinen tutkimus*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, Aalto Arts Books.

Venäläinen, Päivi (2008). ”Taidekokemus oppimiskokemuksena”. *Synnyt*, 4, 52–60.

Venäläinen, Päivi (2012). ”Taiteen läpi: Nykyaiteen ja oppimisen suhteesta”. *Synnyt* 1, 10–31.

Walsh, Linda (2016). *A guide to eighteenth-century art*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Muut lähteet

Abramović, Marina (2010). *What is performance art?* Haastatteluvideo. The Museum of Modern Art (MoMA), New York. <https://www.youtube.com/watch?v=FcyYynulogY>. Haettu 24.5.2018.

Kentridge, William (2010). *Anything is possible*. Dokumentin ovat ohjanneet Charles Atlas ja Susan Sollins. New York: Art 21.

Waldenfels, Bernhard (2010). *Response and Trust: Some Aspects of Responsive Ethics*. Video-taltiointi luennosta. Stony Brook University. www.youtube.com/watch?v=t6iOsQ_ho94. Haettu 24.5.2018.

Kuvalähteet

Kuvat 1. Valokuva Eric Sundström. Helsingin kaupunginmuseo. <https://hkm.finna.fi/Record/hkm.HKMS000005%3Akm003tjj?lng=fi>. 23

Kuva 2. Valokuva Pline. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Paris-6-ardt-Cour-Bonaparte-et-Palais-des-%C3%89tudes-de-l%27%C3%89cole-Nationale-Sup%C3%A9rieure-des-Beaux-Arts-DSC_0029.jpg. 23

Kuva 3. Valokuva Camptown. https://sv.wikipedia.org/wiki/Konsth%C3%B6gskolan_Valand. 23

Kuva 4. Valokuva Janne Paalijärvi. https://en.wikipedia.org/wiki/Aalto_University_School_of_Arts,_Design_and_Architecture. 23

Kuva 5. Valokuva Marika Orenius. 24

Kuva 6. Baccio Bandinellin tilaama kaiverrus Enea Vicolta. Julkaissut Pietro Paolo Palumbo. Valokuva The Metropolitan Museum of Art. 27

Kuva 7. Valokuva Masato Nakagawa. Black Mountain College Project Collection. Lahjoitus Masato Nakagawalta. Western Regional Archives, State Archives of North Carolina. 31

Kuva 8. Valokuva Edith Lake Wilkinson – Chronology. 33

Kuva 9. Valokuva Marika Orenius. 52

Kuva 10. Valokuva Jesper Toss. 58

Kuva 11. ja 12. Valokuvat Marika Orenius. 66

Kuva 13. Valokuva Marika Orenius ja Jesper Toss. Manipulaatio Marjut Orenius. 82

Kuva 14. Valokuva Marika Orenius. 91

Kuva 15. Kuva kuvatallenteesta. Ute Klophaus, Kino Lorber / Zero One Film / Stiftung Museum Schloss Moyland. 119

Kuva 16. Valokuva Marika Orenius. 127

Mustalla pohjalla olevat valokuvat ovat Marika Oreniuksen sarjasta Territory / Territoire (Pariisi, 1995).

Esitarkastetut taiteelliset produktiot

Seuraavat teokset olivat esillä ensimmäisen kerran videoinstallaatioina gallerianäyttelyissä:

Domestic disorder (pituus 6.20 min)

Taidesalonki 14.4.–2.5.2012, Helsinki.

Työryhmä:

Marika Orenius – Käsikirjoitus, Ohjaus, Videokuvaus, Editointi, Esiintyjä

Jesper Toss – Videokuvaus, Installointi

Johanna Storm – Äänisuunnittelu

Mika Karhu & Timo Muurinen – Musiikki

Artur Orenius – Esiintyjä

Freia Halinen – Esiintyjä

Sillä se on tässä / Therefore it is here (pituus 7.10 min)

Porigal-galleria 20.10. –6.11.2012, Pori.

Työryhmä:

Marika Orenius – Käsikirjoitus, Ohjaus, Videokuvaus, Editointi

Jesper Toss – Videokuvaus, Installointi

Pinja Mustajoki – Äänisuunnittelu

Reijo Kupiainen – Esiintyjä

Liisa Kantanen – Esiintyjä

Gregoire Rousseau – Ohjelmointi

Parousia (pituus 9.38 min)

Galleria Lapinlahti 20.10.–6.11.2016, Helsinki.

Työryhmä:

Marika Orenius – Käsikirjoitus, Ohjaus, Videokuvaus, Editointi

Jesper Toss – Videokuvaus, Installointi

Mikko Mällinen – Editointi

Pinja Mustajoki – Äänisuunnittelu

Artur Orenius Toss – Esiintyjä

Joyce Inkunga – Esiintyjä

Teostiedot, näyttelyiden dokumentaatiot ja videoteokset ovat nähtävissä verkkosivulla:

<http://www.marikaorenius.com/research/art/>.

Tiivistelmä

Tutkin väitöskirjassani taiteilija-opettajan näkökulmasta taiteellisen työskentelyn ja kuvataiteilijaksi kehittymisen yhteyttä. Tutkimuksen taustalla on huoli taiteelle ja samalla taiteilijan koulutukselle asetetuista välillistä tehtävistä eli talouden tai politiikan kysymyksiin vastaamisesta. Esitän, että taiteellisessa työssä luodaan valmiiden teosten lisäksi tilaa sille, mitä on vasta muotoutumassa. Opettamisessa, ohjaamisessa ja oppimisessa on keskeistä opiskelijan taiteellinen työ ja sen äärellä käydyt työhuonekeskustelut. Taiteilija-opettajana toimiminen pohjautuu opettajan omaan taiteelliseen työskentelyyn, jossa on siedettävä keskeneräisyyttä, epävarmuutta ja muutosta.

Tutkimuksessa kuvaan sitä, miten kuvataiteilijan työni on vaikuttanut opettajana toimimiseen. Akateemisessa kuvataiteilijan koulutuksessa on haasteellista taiteellisen työn käsitteellistäminen, sillä kuvataiteen kieli ja merkitykset eivät ole kanonisoitavissa ”jo tiedetyiksi” asioiksi. Tutkimuksessani väitän, että kuvataiteilijan koulutuksen tärkein muoto on opettajan ja opiskelijan välinen työhuonekeskustelu. Teoksissa ja teosten äärellä syntyvän mentaalisen välitilan jakaminen on taiteilijoiden opetuksessa erityisen merkityksellistä.

Tutkimuksessa käytetyt metodit ovat taiteellisen työn havainnointi ja opettamisen ja oppimisen reflektointi. Tämän lisäksi tutkimus hyödyntää opettajien ja opiskelijoiden kanssa tehtyjä haastatteluja ja keskusteluja. Teoreettinen viitekehys koostuu taidepedagogiikasta, fenomenologiasta ja poststrukturalistisesta filosofiasta sekä osittain psykoanalyttisesta käsitteistöstä. Kirjallisen osan lisäksi tohtorintutkintoon kuuluu kolme esitarkastettua taiteellista produktiota, jotka ovat olleet esillä gallerianäyttelyissä videoinstallaatioina: *Domestic disorder* (2012), *Sillä se on tässä* (2012) ja *Parousia* (2016). Taideteosten tekeminen ovat osa tutkimusta.

Opettamisessa subjektiivisten kokemusten ja oman näkökulman osuus on suuri. Opettamisessa on kyse toisen näkemisestä ja samalla itsensä näkemisestä siitä perspektiivistä käsin, joka syntyy opettajan ja opiskelijan kohdatessa. Taiteilijan

työssä koetut ja opitut asiat kuten luonnostelu ja kokemus välitilasta ovat osa opettajan ammattitaitoa. Taiteellisen työn esittäminen sanoin ja työhuonekeskustelut vahvistavat tekijänä kuvataiteilijaksi kehittymistä. Tutkimukseni osoittaa, että kuvataiteen erityiskysymykset liittyvät vapaan taiteen käsitteeseen, jossa merkitykset ovat vasta muotoutumassa. Samanaikaisesti tutkimus osallistuu kuvataidepedagogiikan kehittämiseen.

Tutkimuksella halutaan osoittaa, että kuvataiteilijan koulutuksen kehittämisessä on tärkeää liittää pedagogiset muutokset kuvataiteilijan koulutukseen traditioon ja pohtia pikemminkin kysymystä ”miten opetetaan” kuin ”mitä opetetaan”. Tutkimuksella edistetään kuvataiteilijan koulutuksen ja taiteellisen työn ymmärrystä. Siinä perustelen taiteellisen työn merkitystä uusien yhteyksien luomisessa taiteen tekijöiden kesken ja suhteessa muuhun yhteiskuntaan.

Abstract

From an artist-teacher's perspective, I research the relationship between artistic work and the process of becoming an artist. The underlying motivation for the research is the concern about the indirect tasks assigned to art and the fine arts education, such as answering economic or political demands. In artistic work, a space is created for something that is still taking shape. The foundation of an artist-teacher's work is the teacher's own artistic work that requires tolerance of incompleteness, insecurity and change. The student's artistic work and the studio discussions about the work are central in teaching, guidance and learning.

The research describes how my work as a visual artist has affected me as a teacher. In academic fine arts education, it is challenging to verbalize artistic work because the language and the meanings of fine arts are not canonizable to things that are "already known". In my research, I argue that the most important form of fine arts education is the discussion between the teacher and the student. In the presence of the artwork is born, a mental space of in-between, brought about by the meetings of the teacher and the student. As I see it, such a space is particularly relevant in the teaching of artists.

The methods used in the research are the observation of artistic work and the reflections of teaching and learning. In addition, the study utilizes interviews and discussions with chosen teachers and students. The theoretical framework consists of art pedagogy, phenomenology and poststructuralist philosophy, and partly psychoanalytic concepts. In addition to the written part, the doctoral degree includes three pre-examined artistic productions that have been exhibited at galleries, namely the video installations: Domestic disorder (2012), Therefore it is here (2012) and Parousia (2016). Making artworks is part of the research itself.

In teaching, the importance of subjective experiences and the personal perspective is great. Teaching is about seeing the other, and at the same time seeing myself through the perspective of an artist-teacher. Things learned and taught in an artist's work, such as sketching and acceptance of the space of betweenness, become a part of the teacher's professional skills. Verbalizing the

artwork and the studio talks are seen as a strengthening factor in constructing a professional image of the artist that is in constant change. The research shows that the specific issues of fine arts are related to the concept of free art, where the meanings are emerging. At the same time, the research contributes to the development of fine arts pedagogy.

The study aims to show that it is important to incorporate pedagogical changes in the tradition of the fine arts education. Also, it is important to consider the question of “how to teach” rather than “what is taught”. The research fosters understanding about the education of fine arts and artistic work. It justifies the importance of the artistic work in creating new connections between artists and in relations with other sectors of society.

Tutkimus käsittelee taiteilija-opettajan näkökulmasta taiteellisen työskentelyn ja kuvataiteilijaksi kehittymisen yhteyttä. Taiteilija-opettaja pohjaa toimintansa omaan taiteelliseen työskentelyynsä. Kuten taiteellisessa työskentelyssä niin myös opettamisessa on siedettävä keskeneräisyyttä, epävarmuutta ja muutosta.

Taiteellisessa työssä luodaan valmiiden teosten lisäksi tilaa sille, mitä on vasta muotoutumassa. Tutkimuksessa väitetään, että kuvataiteilijan koulutuksen tärkein muoto on opettajan ja opiskelijan välinen työhuonekeskustelu. Teoksissa ja teosten äärellä syntyvän mentaalisen välitilan jakaminen on taiteilijoiden opetuksessa erityisen merkityksellistä.

Tutkimuksessa käytetyt metodit ovat taiteellisen työn havainnointi ja opettamisen ja oppimisen reflektointi. Tämän lisäksi tutkimus hyödyntää opettajien ja opiskelijoiden kanssa tehtyjä haastatteluja ja keskusteluja. Teoreettinen viitekehys koostuu taidepedagogiikasta, fenomenologiasta ja poststrukturalistisesta filosofiasta sekä osittain psykoanalyttisesta käsitteistöä.

Tutkimukseen kuuluu kolme esitarkastettua taiteellista produktiota, jotka ovat olleet esillä gallerianäyttelyissä videoinstallaatioina: *Domestic disorder* (2012), *Sillä se on tässä* (2012) ja *Parousia* (2016).

9 789526 081519



ISBN 978-952-60-8151-9
ISBN 978-952-60-8152-6 (pdf)
ISSN 1799-4934
ISSN 1799-4942 (electronic)

Aalto-yliopisto
Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu
Taiteen laitos
shop.aalto.fi
www.aalto.fi

KAUPPA +
TALOUS

TAIDE +
MUOTOILU +
ARKKITEHTUURI

TIEDE +
TEKNOLOGIA

CROSSOVER

DOCTORAL
DISSERTATIONS